



**HAL**  
open science

# Le développement de l'autonomie à travers l'apprentissage de la cuisine à l'école maternelle

Agath Martin

► **To cite this version:**

Agath Martin. Le développement de l'autonomie à travers l'apprentissage de la cuisine à l'école maternelle. Education. 2024. dumas-04643010

**HAL Id: dumas-04643010**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04643010>**

Submitted on 10 Jul 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

**CY Cergy Paris UNIVERSITÉ**

Enseignement à distance

Année universitaire 2023-2024

**Mémoire**

Présenté en vue d'obtenir le

**Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation**

**Parcours : Professeur des écoles, Premier degré**

---

# **Le développement de l'autonomie à travers l'apprentissage de la cuisine à l'école maternelle**

**Agath MARTIN**

---

Remis en avril 2024

Directrices de mémoire : **Mme Manuelle DOIN LAI** et **Mme Rita KHANFOUR-ARMALE**

# Remerciements

Je remercie toutes les personnes qui m'ont aidée pour la rédaction de ce mémoire.

Pour commencer, je tiens à remercier mes directrices de mémoire, Madame Manuelle Doin Lai et Madame Rita Khanfour-Armalé, qui m'ont guidée et orientée tout au long de l'année, et qui m'ont fourni des pistes de travail pertinentes, ainsi que des exemples concrets qui m'ont permis à améliorer ma recherche.

Je remercie également ma maitresse d'accueil, Madame Pascale Guiziou, pour son accueil dans sa classe ainsi que mon directeur d'études, Monsieur Gilles Muller, pour son aide et sa disponibilité tout au long de l'année.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes proches : mon mari, ma famille et mes amies, pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de la réalisation de ce mémoire.

# Résumé

Comment l'apprentissage de la cuisine à l'école maternelle peut favoriser le développement de l'autonomie chez les jeunes enfants ? Cette étude vise à mieux comprendre la construction de l'autonomie à travers les activités de cuisine. Les élèves de maternelle pouvant rencontrer des difficultés à être autonomes à la fois à l'école et à la maison en raison des différences d'activités entre ces deux environnements, le dispositif mis en place propose une approche éducative axée sur des ateliers culinaires, souvent associés aux tâches ménagères. En suivant les objectifs et les compétences inscrits dans les programmes actuels du ministère de l'Éducation nationale, cette étude exploratoire propose d'analyser le progrès de plusieurs compétences liées à l'autonomie au cours d'un projet culturel d'une durée de huit semaines. Les séances variées et diverses ont ainsi permis d'évaluer les compétences des élèves et d'identifier les activités ayant le plus d'impact sur le développement de l'autonomie chez les jeunes enfants. Afin de suivre ces changements, nous choisissons l'analyse par catégories préétablies à l'aide d'une grille d'observation critériée. Au bout des premières séances, des premiers résultats démontrent le progrès des compétences des élèves, annonçant un lien significatif entre confiance et autonomie. Nous constatons ensuite que les ateliers de manipulation et de découverte stimulent la confiance et l'autonomie des élèves de maternelle, les encourageant à prendre des choix et à exprimer leurs préférences.

**Mots-clés :** autonomie, cuisine, atelier, compétence, séance, école maternelle, projet



# Abstract

How can learning how to cook in preschool can promote the development of autonomy in young children? This study aims to better understand the development of autonomy through cooking activities. Preschool students can encounter difficulties being autonomous both in school and at home due to the different activities between those two places, the plan put in place offers an educational approach focused entirely on culinary workshops. By following goals and skills included in the current programs of the [French] Ministry of National Education, this exploratory study offers to analyze the progress of different skills linked to autonomy during an eight weeks cultural project. The various sessions made it possible to evaluate the skills of the students and to identify activities having the most impact on the development of autonomy on young children. In order to follow these changes, we chose an analysis with pre-established categories using a criterion observation grid.

At the end of the first sessions, the first results show the progress of students' skills, showing a significant link between confidence and autonomy. We then notice that the manipulation and discovery workshops stimulate the confidence and autonomy of preschool students, encouraging them to make choices et express their preferences.

**Keywords:** autonomy, cooking, workshop, skill, session, preschool, project

# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| Remerciements .....  | 2         |
| Résumé .....   | 3         |
| Abstract.....  | 4         |
| Table des matières.....  | 5         |
| Liste des tableaux.....  | 7         |
| Liste des figures.....   | 7         |
| Liste des annexes.....   | 8         |
| Introduction.....  | 9         |
| <b>I. Cadre de l'étude .....</b>   | <b>10</b> |
| I.1. Le développement de l'autonomie chez les jeunes enfants.....  | 10        |
| I.1.1. L'évolution de l'autonomie dans l'enseignement.....   | 10        |
| I.1.2. Analyse du programme d'enseignement de l'école maternelle de 2021 .....   | 11        |
| I.1.3. Mener les élèves vers l'autonomie.....  | 12        |
| I.2. La démarche d'investigation : un levier pour l'apprentissage de l'autonomie .....   | 13        |
| I.2.1. La démarche d'investigation à l'école maternelle.....   | 13        |
| I.2.2. Les compétences de cette démarche .....   | 14        |
| I.3. La cuisine comme outil pédagogique.....   | 15        |
| I.3.1. <i>When chefs adopt a school? An evaluation of a cooking intervention in English primary schools</i><br><i>(CARAHER Martin, 2013)</i> .....               | 15        |
| I.3.2. <i>Development of a Shokuniku Program for Elementary School - Children and Evaluation of its Intervention</i><br><i>Effects (Tomoko Noma, 2015)</i> ..... | 16        |
| <b>II. Méthodologie.....</b>   | <b>17</b> |
| II.1. Présentation du choix de la méthode de recherche .....   | 17        |
| II.1.1. Définition d'un projet interdisciplinaire.....   | 17        |
| II.1.2. Méthode de recherche.....  | 17        |
| II.2. Présentation du terrain de la recherche.....   | 18        |
| II.2.1. Participants .....   | 18        |
| II.2.2. Durée .....  | 18        |
| II.3. Transcription du recueil des données.....  | 19        |
| <b>III. Les ateliers culinaires.....</b>   | <b>21</b> |
| III.1. Un projet interdisciplinaire.....   | 21        |
| III.1.1. Présentation globale du projet cuisine.....   | 21        |
| III.1.2. Domaines et compétences.....  | 21        |
| III.1.3. Les difficultés à anticiper .....   | 22        |
| III.2. Les séances.....  | 23        |
| III.2.1. Séances 1 et 2 : Introduction au thème.....   | 23        |

|   |           |
|---|-----------|
| III.2.2. Séance 3 : Démarche d'investigation.....                           | 24        |
| III.2.3. Séances 4 et 5 : Préparation et décoration de gâteaux sablés ..... | 25        |
| III.2.4. Séance 6 : Dégustation de fruits de pays étrangers .....           | 26        |
| III.2.5. Séances 7 et 8 : Motricité fine.....                               | 26        |
| III.2.6. Séance 9 : Évaluation .....  | 27        |
| <b>IV. Résultats .....</b>  | <b>29</b> |
| IV.1. Présentation des résultats.....                                       | 29        |
| IV.1.1. Autonomie non acquise ou qui débute .....                           | 29        |
| IV.1.2. Autonomie en cours .....  | 30        |
| IV.1.3. Autonomie acquise .....   | 30        |
| IV.1.4. Autonomie au foyer .....  | 31        |
| IV.2. Efficacité des séances .....  | 32        |
| IV.2.1. Compétences visées .....  | 32        |
| IV.2.1.1. Motricité fine.....   | 32        |
| IV.2.1.2. Prise de décision autonome .....                                  | 33        |
| IV.2.1.3. Auto-évaluation .....   | 34        |
| IV.2.1.4. Coopération et Compétences langagières.....                       | 35        |
| IV.2.1.5. Confiance en soi .....  | 36        |
| IV.2.2. Compétences supplémentaires.....                                    | 36        |
| <b>V. Conclusion .....</b>  | <b>37</b> |
| <b>Bibliographie .....</b>  | <b>38</b> |
| <b>Annexes .....</b>  | <b>39</b> |

# Liste des tableaux

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 : Grille d'observation ..... | 19 |
|--|----|

# Liste des figures

|   |    |
|---|----|
| Figure 1 : Niveau de la classe concernant l'autonomie globale .....   | 29 |
| Figure 2 : Niveau de la classe sur la motricité fine .....            | 33 |
| Figure 3 : Niveau de la classe sur la prise de décision autonome..... | 34 |
| Figure 4: Niveau de la classe sur l'auto-évaluation .....             | 34 |
| Figure 5: Niveau de la classe sur la confiance en soi .....           | 36 |

# Liste des annexes

|   |    |
|---|----|
| Annexe 1 : Fiche de préparation de la séquence .....      | 40 |
| Annexe 2 : Fiche de préparation Séance 1.....             | 42 |
| Annexe 3 : Extrait d'album « Tarte à tout » .....         | 44 |
| Annexe 4 : Fiche de préparation Séance 3.....             | 46 |
| Annexe 5 : Recette imagée « Les sablés ».....             | 48 |
| Annexe 6 : Recette imagée « Tarte aux pommes ».....       | 49 |
| Annexe 7 : Grille d'observation de l'élève n°1 (MS).....  | 50 |
| Annexe 8 : Grille d'observation de l'élève n°2 (MS).....  | 50 |
| Annexe 9 : Grille d'observation de l'élève n°3 (GS).....  | 51 |
| Annexe 10 : Grille d'observation de l'élève n°4 (MS)..... | 51 |
| Annexe 11 : Grille d'observation de l'élève n°5 (MS)..... | 52 |
| Annexe 12 : Grille d'observation de l'élève n°6 (GS)..... | 52 |

# Introduction

L'autonomie est une compétence essentielle dans notre vie d'adulte. Nous l'acquerrons progressivement tout au long de la vie et de la scolarité. De ce fait, l'autonomie constitue l'un des piliers fondamentaux du processus de développement des compétences essentielles pour l'avenir des jeunes enfants. Cet apprentissage d'autonomie à l'école se développe à travers diverses activités comme le travail d'équipe, les projets et la collaboration entre élèves.

Dans certains pays, l'éducation de l'autonomie peut se dérouler de différentes manières. L'une d'entre elles est l'apprentissage des tâches domestiques à l'école primaire et parfois même, dès l'école maternelle. Nous parlons de tâches domestiques, toutes activités nécessaires au fonctionnement du logement. Parmi elles, la cuisine se distingue comme une activité riche en enseignements car elle offre aux enfants l'opportunité d'acquérir des compétences pratiques tout en favorisant leur autonomie.

Les sciences constituent un enjeu majeur pour la scolarité. L'apprentissage des sciences se développe à travers la démarche d'investigation. Cette démarche offre aux élèves l'opportunité de développer leur autonomie en les encourageant à explorer, expérimenter et résoudre des problèmes de manière indépendante.

Dans ce mémoire, il s'agit de réfléchir sur la manière dont l'apprentissage de la cuisine à l'école maternelle peut constituer une voie prometteuse pour stimuler le développement de l'autonomie chez les jeunes enfants. La problématique qui guidera notre travail sera donc : **Comment l'apprentissage de la cuisine à l'école maternelle peut favoriser le développement de l'autonomie chez les jeunes enfants ?**

# I. Cadre de l'étude

## I.1. Le développement de l'autonomie chez les jeunes enfants

### I.1.1. L'évolution de l'autonomie dans l'enseignement

Bien qu'il s'agisse à présent d'un sujet de débat constant, l'autonomie des élèves est, historiquement, une préoccupation assez récente. Le système éducatif français est passé de la transmission des savoirs à l'apprentissage autonome et cela qu'à partir de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. En d'autres termes, le savoir se construit maintenant avec les élèves.

Plusieurs études se sont ainsi intéressées au développement de l'enfant et ont découvert que l'autonomie n'est pas innée. Celle-ci fait partie d'un véritable apprentissage qui se construit au fur et à mesure de la scolarité.

Dès 2002, le programme d'enseignement de l'école maternelle, qui est un programme officiel défini par le Ministère de l'Éducation nationale, donne diverses instructions aux enseignants et cela dès l'introduction : « *Les enseignants y ont le souci d'offrir à chaque enfant un cadre de vie et une organisation des activités qui favorisent son autonomie* (Ministère de l'Education Nationale et Ministère de la recherche, 2002) ».

Les programmes de 2008 définissent l'école maternelle ayant « *pour finalité d'aider chaque enfant, selon les démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux* (Ministère de l'Education Nationale, 2008) ». À partir de 2015, les programmes mettent l'accent sur l'autonomie à travers des actions des enfants, afin de favoriser le développement des compétences que ce soit dans les gestes de la vie quotidienne, la manipulation d'objets à travers des activités sur le langage, l'exploration et la découverte du monde visant à développer la coopération, la communication et le respect des règles au sein du groupe.

## **I.1.2. Analyse du programme d'enseignement de l'école maternelle de 2021**

De nos jours, l'autonomie des élèves est un élément essentiel au développement de l'enfant. Pour le confirmer, nous analyserons tout d'abord les textes officiels et d'actualité, de l'enseignement. En parcourant les attendus de fin de cycle dans le programme d'enseignement de 2021 à l'école maternelle, nous remarquons que le développement de l'autonomie est l'un des objectifs principaux. Nous pouvons ainsi répartir l'autonomie en plusieurs points.

Tout d'abord, nous parlerons d'**autonomie cognitive**. En effet, l'école est un lieu où les élèves apprennent continuellement et cela à travers des activités, des cours et particulièrement des jeux, surtout en cycle 1. Dans la partie « *Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage* », nous retrouvons des instructions mettant en avant plusieurs aspects de l'acquisition d'autonomie. Tout d'abord, à travers le jeu : « *Il permet aux enfants d'exercer l'autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés* (Ministère de l'Education nationale, 24 Juin 2021) ». Ensuite, les enfants sont encouragés à explorer, à poser des questions, à résoudre des problèmes mais aussi à développer leur curiosité : « *Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement* ».

Dans la partie « *Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble* », il est dit : « *Par sa participation, l'enfant prend plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange* ». Nous pouvons ici parler d'**autonomie sociale** que les élèves acquièrent à travers l'école. Ces compétences sociales, plus penchées vers le langage, sont décrites en tant qu'attendues en fin d'école maternelle dans le premier domaine d'apprentissage « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » qui sont « *Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre* » et « *s'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis* ».

Nous parlons ensuite d'**autonomie personnelle**. En fin d'école maternelle, il est attendu que les élèves sachent « *connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine* », comme se laver les mains, s'essuyer et s'habiller. En lien, nous évoquons également l'autonomie dans la gestion des tâches quotidiennes car les enfants sont incités à participer à des



tâches de classe et possèdent des « *obligations dans la collectivité scolaire (attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel, etc.)* » et l'autonomie dans la gestion du temps, à l'aide des routines et des horaires quotidiens qui sont enseignés afin d'aider les élèves à devenir autonomes dans la gestion de leur temps.

### **I.1.3. Mener les élèves vers l'autonomie**

Pour Bernard Lahire (Bernard, 2001), l'autonomie est conçue comme une compétence transversale et repose sur trois éléments :

- La transparence : l'enseignant doit expliciter au maximum les objectifs, les consignes, les règles...
- L'objectivation : l'élève doit pouvoir s'appuyer sur un ensemble de règles écrites au préalable.
- La publicisation : l'élève doit pouvoir se reporter à des référents visibles et utilisables par tous (consignes, règles, savoirs...)

Par conséquent, l'enseignant doit mettre ses élèves dans une situation d'apprentissage tout en explicitant un maximum les objectifs, les tâches, les règles et les consignes. Son rôle est d'aider les élèves à les comprendre et à les appliquer mais toujours en faisant en sorte que le savoir soit coconstruit avec les élèves. Car ils doivent être acteurs dans la construction du savoir.

Puis l'auteur expose deux grandes orientations : le pôle politique et le pôle cognitif. Le pôle politique concerne l'appropriation des règles de la vie collective. Afin que les élèves puissent être autonomes, l'enseignant doit savoir expliciter ce qu'ils doivent faire ou non. Pour cela, Lahire propose la négociation collective permanente qui est de se baser sur des règles écrites tout en restant souple avec des interactions orales entre enseignants et élèves. Le pôle cognitif concerne l'appropriation des savoirs. Il faut donner une certaine charge de travail aux élèves afin de les habituer à la gestion. Ici, l'autonomie est associée à une image plus large car les élèves sont capables de jugement, d'appréciation, d'évaluation, d'action... Pour cela, les élèves prennent en charge des tâches dans la classe et font des choix tout en comprenant la finalité de ces tâches.

De ce fait, tous ces outils représentent des moyens de favoriser l'absence de l'enseignant et l'amélioration de l'autonomie des élèves.

## **I.2. La démarche d'investigation : un levier pour l'apprentissage de l'autonomie**

### **I.2.1. La démarche d'investigation à l'école maternelle**

La démarche d'investigation est une approche pédagogique, qui s'apparente à celle utilisée par des chercheurs et qui encourage les enfants à explorer, découvrir le monde et expérimenter. Elle « *développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique* ». Plusieurs étapes composent cette démarche :

- La situation de départ
- Un questionnement
- L'activité et investigation menées par les élèves
- La structuration des acquis

En d'autres termes, l'objectif de la démarche d'investigation est de faire passer les élèves de leurs interrogations à un questionnement scientifique conditionnant la construction de connaissances. De plus, la démarche d'investigation est un schéma linéaire qui peut être adapté en fonction du niveau de classe.

En école maternelle, les auteurs Giordan et Coquidé (COQUIDE Maryline, 2002) proposent de commencer avec la mise en scène d'une situation de départ déclenchante avec à leur disposition, différents objets qu'ils peuvent manipuler, afin d'attirer l'attention des enfants. La phase de problème, quant à elle, est trop difficile pour les enfants de l'âge de la maternelle. Par conséquent, celle-ci peut être réalisée par l'enseignant qui se base sur les dits des élèves. Les deux auteurs expliquent également que les élèves de maternelle n'ont pas encore développé la pensée hypothético-déductive. Par conséquent, ils ne peuvent pas encore concevoir plusieurs hypothèses. De plus, nous parlerons plutôt de "supposition" et non d'hypothèse car il s'agit ici surtout de formulations provisoires qui permettent de prendre conscience du problème.

Après les expériences faites par les élèves à travers la manipulation des objets, c'est alors à l'enseignant d'encourager les élèves à verbaliser leurs actions car, comme Ledrapier Catherine l'a

expliqué « *La question du comment va les amener à conscientiser, puis verbaliser, les actions qu'ils ont faites pour réussir (Catherine, 2007)* ».

En ce qui concerne l'organisation, les deux auteurs Giodran et Coquide expliquent que le travail de groupe restreint doit être favorisé. De cette manière, les élèves pourront s'entraider sans avoir affaire au phénomène d'imitation. En d'autres termes, la démarche d'investigation à l'école maternelle se caractérise en trois phases :

- Une situation déclenchante et motivante
- Une expérience à l'aide de manipulations d'objets
- Un échange oral en tant que retour d'expérience

### **I.2.2. Les compétences de cette démarche**

En 1996, l'Académie des sciences constate un faible enseignement des sciences à l'école. L'opinion publique est peu favorable aux sciences et les vocations scientifiques sont en baisse. Ce sont alors plusieurs courants de pensée qui ont influencé le mouvement de la pédagogie par l'investigation comme :

- La philosophie constructiviste avec les idées du psychologue Piaget qui a mis en avant l'idée que les enfants construisent activement leur compréhension du monde en interagissant avec l'environnement,
- La pédagogie active développée par des pédagogues dont Dewey, qui ont contribué à la promotion de méthodes actives d'apprentissage,
- Les succès des méthodes "hands on" aux États-Unis qui améliorent les capacités de raisonnement, l'expression linguistique et les interactions des élèves.

La démarche d'investigation est fondée sur une analogie avec les démarches scientifiques et sur des principes pédagogiques. Il s'agit d'une démarche qui met les élèves en situation d'investigation où ils doivent construire leur propre savoir avec l'aide de l'enseignant. Elle donne une grande importance à la communication orale et écrite car les élèves doivent se poser des questions, s'exprimer et chercher des réponses. Ils doivent également observer afin de faire des comparaisons et identifier les détails importants.

## **I.3. La cuisine comme outil pédagogique**

En sciences, il est possible de mettre en place des cours de cuisine en tant qu'outil pédagogique. Nous prendrons deux exemples d'expériences mis en place dans des pays étrangers. Il s'agit de divers programmes d'enseignement qui ont été mis en place afin d'évaluer les connaissances des élèves au niveau culinaire, de l'alimentation, de la santé ou encore de la nutrition.

### ***I.3.1. When chefs adopt a school? An evaluation of a cooking intervention in English primary schools (CARAHER Martin, 2013)***

Le premier est un article écrit par Martin Caraher, Annie Seeley, Michelle Wu et Susan Lloyd en 2012. Il s'agit des résultats d'une recherche effectuée au Royaume-Uni, sur l'impact d'un programme d'enseignement sur l'alimentation, la santé, la nutrition et la cuisine auprès d'élèves de 9 à 11 ans, et cela par des chefs cuisiniers professionnels.

Voici comment se déroule l'enseignement : les chefs cuisiniers sont en lien avec plusieurs écoles, en grande partie primaires, où ils délivrent chaque année, trois sessions par classe. La première session consiste à se concentrer sur les goûts, les saveurs et la nourriture saine. La seconde permet de s'entraîner en cuisine et la dernière consiste à visiter un restaurant.

L'objectif du programme est d'enseigner aux enfants la nourriture, la provenance des aliments, l'alimentation saine et la préparation de ces aliments. Bien que les styles d'enseignements diffèrent entre chaque enseignant/chef, les bases du programme comprennent l'hygiène, la nourriture saine, les tests du goût et les échanges concernant les avis des élèves ainsi que la préparation des aliments.

De ce fait, un questionnaire a été créé par les chefs, les enseignants, les élèves, l'équipe de recherche et un groupe d'experts, mettant en avant des questions sur l'attitude des élèves lors des sessions de cuisine. Le but étant de voir les domaines dans lesquels les élèves s'améliorent, le questionnaire est délivré à chaque fois deux semaines avant l'intervention puis deux semaines après. Concernant la partie réservée aux élèves, ces questions concernent la confiance des élèves à préparer des aliments simples, la consommation de légume et le courage de demander un légume en particulier. Chaque réponse est mesurée à l'aide d'échelles.

Et les résultats sont flagrants. Tout d’abord, la plupart des enfants aiment ces sessions. Il a été rapporté que 76% d’entre eux aiment goûter de nouveaux plats, 66% aiment cuisiner de nouveaux plats et 48% ont aimé apprendre à couper les légumes. En ce qui concerne leur confiance en soi, le programme fut un succès. En plus d’un meilleur score en consommation de légume, la confiance en cuisine des enfants a augmenté.

Ces augmentations étant très significatives, cette recherche met en évidence la nécessité d’intégrer des cours de cuisine à l’école, ainsi que des évaluations pour comparer les résultats et peaufiner les interventions sur l’alimentation.

### ***I.3.2. Development of a Shokuiku Program for Elementary School - Children and Evaluation of its Intervention Effects (Tomoko Noma, 2015)***

Cet article rédigé par Tomoko Noma, Kanako Uchida et Katsuyuki Yamasaki, discute du thème du *Shokuiku*, qui veut dire “éducation alimentaire”. Au Japon, la loi promeut de saines habitudes alimentaires afin de réduire les effets négatifs d’une mauvaise alimentation. Cet article se concentre sur un programme de *shokuiku* plus psychologique dans des classes d’école élémentaire, afin de voir si cela améliore réellement les habitudes alimentaires. Celui-ci se déroule en trois étapes :

- Première étape : les enfants constatent et confirment leurs propres habitudes alimentaires
- Deuxième étape : les enfants reconnaissent différents points pour améliorer leurs habitudes alimentaires
- Troisième étape : les enfants sont encouragés à changer ces habitudes.

Afin de réaliser ces étapes d’analyse personnelle, le programme est composé de sept phases, réparties sur six semaines. Les participants sont des élèves de troisième grade (CE2 en France), de deux écoles différentes au Japon. Pour finir, les résultats ont montré que le programme était efficace : ses habitudes alimentaires ont changé, devenant plus saines.

## **II. Méthodologie**

### **II.1. Présentation du choix de la méthode de recherche**

Cette étude exploratoire est inscrite dans le cadre d'un projet culturel interdisciplinaire afin d'introduire le thème de la cuisine. L'interdisciplinarité permettant de traiter le sujet à travers diverses disciplines, nous pouvons ainsi mettre en place différentes séances avec des objectifs variés. De ce fait, l'interdisciplinarité aide à répondre à notre problématique à travers la diversité de séances, méthodes, modalités et disciplines.

#### **II.1.1. Définition d'un projet interdisciplinaire**

Sur le site Réseau Canopé, il est expliqué que l'interdisciplinarité est « *une démarche dans laquelle deux disciplines vont croiser leurs compétences, leurs savoir-faire, vont interagir pour permettre aux élèves de comprendre une notion, apprendre cette notion et construire un apprentissage* » (Catherine GOUPIL, 2016). Les disciplines travaillent ensemble et créent des liens permettant d'apporter chacune quelque chose pour le projet.

D'après les recherches sur le sujet, plusieurs avantages semblent se dégager d'une approche interdisciplinaire. D'après Anne Lowe, l'interdisciplinarité assure un apprentissage plus réel, global et concret (LOWE, 2002). Lorsqu'un élève suit un projet interdisciplinaire, il se concentre sur la manière d'apprendre, c'est-à-dire sur le développement de sa méthode personnelle, ainsi que sur l'établissement de liens entre les matières. Ce projet offre une connaissance plus enrichie du sujet et une meilleure perception du rôle des disciplines.

#### **II.1.2. Méthode de recherche**

Nous choisissons l'observation directe pour approcher au mieux la réalité des situations et des pratiques. Dans le but de pouvoir collecter des données, nous optons pour l'enregistrement vocal via le téléphone portable ainsi que la captation photo et vidéo des élèves à l'aide de la caméra. Cette approche permet d'analyser tant les échanges que le comportement au cours des différentes séances.

De ce fait, l'outil principal est la prise de notes manuscrites en continu, en direct et aussi en tant que transcription des enregistrements vocaux et vidéos après chaque séance.

En utilisant ce matériel, nous pouvons ainsi observer l'attitude des élèves en individuel et en groupe. Nous observons également le déroulement de l'action, les interactions matérielles et humaines, les comportements non verbaux et l'utilisation du dispositif par les élèves.

Afin de savoir par où commencer, nous évaluons tout d'abord les connaissances des élèves. Puis nous échangeons avec eux et leurs parents afin de voir s'ils ont l'habitude de cuisiner ensemble. Tout le long du projet, nous nous focalisons sur le comportement des élèves face à une situation donnée, situations dans lesquelles nous pourrions relever la plus grande diversité de comportements possibles en réaction aux obstacles rencontrés.

## **II.2. Présentation du terrain de la recherche**

### **II.2.1. *Participants***

La situation expérimentale mise en place se déroule dans une classe d'une école maternelle composée de quatre classes, chacune ayant pas plus de 20 élèves. Le niveau est plutôt hétérogène et l'école se situe dans un milieu socio-culturel assez avantageux. La classe en question est composée de 11 élèves de moyenne section et 7 élèves de grande section. Parmi les élèves, un élève de grande section ne parle pas français et ne le comprend pas toujours. Il a donc fallu prendre cet élément en compte et faire preuve de différenciation.

Afin d'analyser le comportement de chaque élève, une grande partie des séances se fait en groupe composé de quatre à six élèves.

### **II.2.2. *Durée***

La recherche menée est sur une durée de 8 semaines répartie dans l'année scolaire, lors de plusieurs ateliers mis en place d'une durée d'en moyenne une heure chacun.

Lors de la quatrième semaine puis de la onzième, des échanges à l'oral avec les parents de durée assez courte et brève, ont également permis de recueillir davantage de données à traiter.

## II.3. Transcription du recueil des données

L'analyse par catégories préétablies est ici utilisée. Cette méthode largement mise en place dans la recherche en éducation et en sciences sociales permet de recueillir des données qualitatives sur les compétences, comportements, les performances des élèves et cela dans des contextes spécifiques. Il s'agit d'analyse par grille d'observation avec des catégories spécifiques et pertinentes pour la recherche.

|  | Non acquis | Début | En cours | Acquis | Commentaires |
|--|------------|-------|----------|--------|--------------|
| Motricité fine                             |            |       |          |        |              |
| Prise de décision autonome                 |            |       |          |        |              |
| Auto-évaluation                            |            |       |          |        |              |
| Coopération                                |            |       |          |        |              |
| Compétences langagières liées à la cuisine |            |       |          |        |              |
| Compétences langagières globales           |            |       |          |        |              |
| Confiance en soi                           |            |       |          |        |              |
| Autonomie globale                          |            |       |          |        |              |

Tableau 1 : Grille d'observation

Nous décidons de suivre cette grille d'observation à remplir pour chaque élève, après chaque atelier. La dernière ligne qui représente l'autonomie globale est remplie à partir des lignes qui précèdent. En d'autres termes, nous prenons la moyenne des données afin d'évaluer l'autonomie globale de l'élève.



Une fois le projet interdisciplinaire terminé, nous comparons, à l'aide de ces données, les résultats des premiers ateliers avec les derniers et les commentaires associés. En effet, la comparaison entre les anciennes et les nouvelles données est un procédé indispensable à notre démarche car elle permet de valider ou non l'utilité des différents ateliers mis en œuvre.

Concernant les échanges oraux avec les parents d'élèves, les questions posées sont libres et intuitives, à adapter en fonction de la situation. Néanmoins, certaines questions sont naturellement posées lors du premier échange :

- Est-ce que votre enfant participe aux tâches ménagères ? Si oui, quelles tâches accomplit-il/elle ?
- Avez-vous déjà cuisiné avec votre enfant ? Si non, quelle est la raison ? Si oui, à quelle fréquence ? Quel type de plats avez-vous préparés ensemble ? Et quelles responsabilités lui confiez-vous ?
- Estimez-vous que votre enfant aime cuisiner ? Aime-t-il/elle goûter de nouvelles saveurs ?

Lors du dernier échange, voici les questions essentiellement posées :

- Avez-vous pu goûter avec votre enfant les plats qu'il/elle a fait en classe ? Est-ce que cela a pu aboutir à une discussion que ce soit sur son ressenti ou sur le processus de création ?
- Avez-vous essayé de cuisiner avec lui/elle depuis la dernière fois ?
- Avez-vous remarqué des changements chez votre enfant en rapport avec la cuisine ? (Intérêt pour la cuisine, Il/elle tente de cuisiner ou de prendre plus de responsabilité lorsque vous cuisinez ensemble, Il/elle s'est amélioré(e) ou régressé...)
- Avez-vous remarqué des changements chez votre enfant en rapport avec l'autonomie ?

Les différentes réponses, issues d'observations externes, sont ainsi répertoriées et classées en fonction des élèves, afin d'améliorer et compléter les données dites internes car observées par l'enseignant lors des ateliers. Nous cherchons ainsi à voir si les changements sont seulement présents en classe ou bien également observables dans le foyer.

# III. Les ateliers culinaires

## III.1. Un projet interdisciplinaire

### III.1.1. *Présentation globale du projet cuisine*

Ce projet culturel est composé de 9 séances réparties dans les 8 semaines. Les séances sont en classe entière, en demi-classe ou en groupes de 4 à 6 élèves, soit 4 groupes. En fonction des séances, les grandes sections sont parfois séparées des moyennes sections ou les élèves sont répartis par groupe de niveau afin de faire preuve de différenciation. Concernant l'organisation d'une séance, nous prenons en charge un groupe par jour lors des ateliers matinaux.

L'objectif principal est de cuisiner différents plats tout en suivant des recettes de manière autonome. Pour l'enseignant, l'objectif est donc en lien avec la problématique : quelles séances et ateliers permettent d'améliorer l'autonomie des élèves ?

### III.1.2. *Domaines et compétences*

En maternelle, les enseignements sont organisés en cinq domaines d'apprentissage. Nous évoquons les différentes compétences disciplinaires et objectifs pédagogiques de ces derniers en lien avec le projet et démontrons leur contribution au développement de l'autonomie.

Dans un premier temps, la cuisine est abordée sous l'angle scientifique, en lien avec le domaine « Explorer le monde » du programme. Nous cherchons ainsi à viser des compétences qui aideront l'élève à gagner en autonomie dans le domaine scientifique telles que l'exploration de la matière, la réalisation de construction, la découverte du monde vivant ou encore la sensibilisation de la notion de durée. À travers ces objectifs, les compétences de l'élève seront de :

- Connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine
- Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques
- Réaliser des constructions en fonction des instructions

- Prendre en compte les risques de l'environnement familial proche
- Commencer à adapter une attitude responsable en matière de respect des lieux et de protection du vivant

Le langage étant crucial dans le développement de l'autonomie afin de comprendre et être compris par autrui, nous établissons un lien avec le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Les objectifs sont d'oser entrer en communication, pouvoir échanger et réfléchir avec les autres ou encore enrichir le vocabulaire. Pour ce faire, nous ciblons plusieurs compétences de communication, cursive, discursive, lexicale et phonologique, telles que :

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre
- Utiliser le lexique appris en classe de façon appropriée
- Reformuler son propos pour se faire mieux comprendre
- Pratiquer divers usages de la langue orale : décrire, expliquer, questionner, proposer des solutions
- Comprendre une consigne

Nous faisons le lien avec les autres domaines d'apprentissages et détaillons les compétences et objectifs correspondants dans la fiche de préparation de notre projet afin de s'y appuyer tout au long de sa mise en œuvre (Annexe 1 : Fiche de préparation de la séquence).

### **III.1.3. Les difficultés à anticiper**

Avant la mise en place des séances, plusieurs difficultés sont à prendre en compte.

Le premier obstacle majeur est le temps. Comme il s'agit d'ateliers en groupes, il est essentiel que tous les élèves aient suffisamment de temps pour participer. Ainsi, une semaine entière est nécessaire pour chaque séance (4 groupes pour une semaine de 4 jours). Il est également crucial de pouvoir enchaîner les séances de manière consécutive, afin que les élèves ne perdent pas les acquis et puissent rester immergés dans le thème du projet.

Un des éléments qui peut également être un obstacle concerne le matériel. En effet, ce projet exige une planification minutieuse et une quantité importante de matériel. Tout oubli peut perturber le déroulement d'un atelier. C'est également un investissement financier à prendre en compte car il va falloir acheter les aliments et les ustensiles adéquats et en quantité suffisante. Pour ce fait, nous avons choisi d'utiliser un kit de cuisine pour enfants, que les groupes utiliseront chacun leur tour lors des ateliers en groupe.

Lorsque nous évoquons le thème de la cuisine, il est normal de penser à des plats nécessitant peu de préparation, donc faciles à cuisiner. Par conséquent, il est essentiel de privilégier les plats qui n'ont pas besoin de cuisson, ou alors le moins possible, car l'équipement de cuisson n'est pas toujours facilement accessible. Dans le cadre du projet, nous avons eu l'opportunité d'utiliser le four de la cantine en tant qu'équipement de cuisson. Nous avons ainsi choisi des plats nécessitant une seule cuisson au four.

Ainsi, ces éléments ont dû être pris lors de l'organisation du projet afin de pleinement pouvoir se concentrer sur les recherches liées à la problématique.

## **III.2. Les séances**

### **III.2.1. Séances 1 et 2 : Introduction au thème**

Les deux premières séances permettent d'introduire le thème du projet et d'évaluer le niveau global des élèves sur la cuisine.

Pour cela, nous mettons en place une première séance d'une trentaine de minutes avec la moitié de la classe. Le matériel est le tableau interactif, des barquettes en plastique représentant les différents groupes alimentaires et des étiquettes en papier illustrant des aliments. La compétence mise en jeu par l'élève est d'identifier et trier les différents types d'aliments de la famille des fruits et des légumes. La connaissance est de distinguer un fruit d'un légume et de connaître le nom de certains fruits et légumes. Comme apporter de vrais aliments était trop compromettant au niveau de l'organisation et au niveau du temps, nous décidons d'utiliser un outil numérique pour la séance. De ce fait, nous utilisons le site LearningApps.org et créons une appli de regroupement où les élèves doivent déplacer les images des aliments dans le groupe correspondant.

Par la suite, nous échangeons avec les élèves afin de voir s'ils connaissent les noms des aliments et quelles sont leurs méthodes pour les répartir par groupe. En conclusion, nous créons collectivement une définition de fruits puis de légumes (Annexe 2 : Fiche de préparation Séance 1).

Tout en souhaitant continuer dans l'introduction au thème de la cuisine, nous mettons en place une seconde séance avec la lecture de l'album « Tarte à tout » écrit par Matthieu Sylvander et Audrey Poussier (Annexe 3 : Extraits album « Tarte à tout »). Tandis que le personnage principal commet toutes sortes d'erreurs lors de la réalisation d'une recette, nous engageons une discussion avec les élèves afin d'identifier ces erreurs et les corriger. Les élèves doivent ainsi se questionner, émettre des hypothèses et se justifier. Cette séance permet également d'introduire le vocabulaire relatif aux ustensiles et aux appareils électroménagers.

Une fois ces deux séances terminées, nous pouvons remplir la grille d'observation afin de recueillir les premières données qui nous servent d'appui pour la comparaison finale. Voici les compétences de cette grille d'observation que nous pouvons déjà remplir : prise de décision autonome, auto-évaluation, coopération, compétences langagières liées à la cuisine, compétence langagière globale et confiance en soi.

### **III.2.2. Séance 3 : Démarche d'investigation**

À la suite de la lecture de l'album qui illustre l'importance de suivre d'une recette, nous mettons en place une séance en groupes, s'inscrivant dans une démarche d'investigation (Annexe 4 : Fiche de préparation Séance 3). Grâce à cette séance, nous souhaitons observer l'attitude des élèves face à un problème et les inciter à agir de manière autonome. Par conséquent, voici les lignes de la grille d'observation que nous pouvons remplir : la prise de décision autonome, l'auto-évaluation, la coopération, les compétences langagières liées à la cuisine, la compétence langagière globale, la confiance et ainsi l'autonomie globale, qui représente la moyenne des compétences précédentes.

La situation déclenchante est en lien avec l'album : Jojo souhaite faire une tarte aux pommes mais a besoin d'aide. Les élèves émettent alors des hypothèses jusqu'à proposer de créer une recette, qui devient alors leur objectif. Pour cela, les élèves ont d'abord dû réfléchir et collaborer pour identifier les aliments et les ustensiles nécessaires. Au fur et à mesure de leurs réponses, l'enseignant distribue des cartes représentant les différents éléments énoncés : des cartes d'ustensiles et appareils de cuisine (économe, four, couteau...) et des cartes d'aliments (pomme, beurre, sucre...). Une fois celles-ci en main, les élèves discutent et collaborent afin d'organiser et ordonner les différentes étapes de la recette

de manière logique et cohérente. Ils formulent ainsi des hypothèses et manipulent les cartes les plaçant dans l'ordre qu'ils estiment correct.

Ensuite, le rôle de l'enseignant est de créer un échange oral avec les élèves en tant que retour d'expérience et discute avec eux des points forts et des points faibles de chaque approche. Le but est de rédiger à l'aide des images et des symboles, une recette finale qui pourrait satisfaire tous les élèves.

En réalisant cette séance, nous observons les premières attitudes des élèves concernant leurs capacités de coopération mais aussi langagières. Nous commençons également à noter les comportements liés à l'autonomie et à l'auto-évaluation : est-ce que l'élève sait se remettre en question, tente de prendre des décisions, de partager son avis de manière autonome ou a-t-il besoin de l'intervention d'un adulte pour oser participer ?

Une fois ces premières séances réalisées, qui ont introduit les points principaux de la cuisine, nous mettons en place les premiers ateliers afin que les élèves puissent manipuler de leurs propres mains.

### **III.2.3. Séances 4 et 5 : Préparation et décoration de gâteaux sablés**

La première séance de cuisine est la préparation de gâteaux sablés. Comme il s'agit d'une recette nécessitant peu de compétence en motricité fine, nous nous concentrons sur leur capacité à comprendre une recette imagée (Annexe 5 : Recette imagée « Les sablés »), à collaborer et à prendre des décisions de manière autonome. Par conséquent, nous pourrions remplir toutes les lignes de la grille d'observation.

Nous répartissons la classe en quatre groupes hétérogènes avec au minimum un élève de grande section et un adulte par groupe. Puis dans un premier temps, nous faisons lire la recette aux élèves et discutons avec eux pour les inciter à expliquer les actions qu'ils vont devoir effectuer. Puis nous les laissons agir en groupes afin d'analyser leur organisation et les attitudes de chacun.

En tant qu'enseignant, notre rôle est de guider les élèves en cas de besoin. En effet, nous ne les laissons pas encore tout faire de manière autonome car il s'agit du premier atelier de cuisine. Toutefois, nous échangeons régulièrement avec eux, en leur posant des questions et sans leur donner trop de directives afin de les inciter à prendre leurs propres décisions.

Une fois le dessert terminé, nous interrogeons les élèves individuellement, afin d'avoir leurs avis personnels, ce qui nous permet de recueillir des données au niveau de l'auto-évaluation.

Une fois les sablés cuits et refroidis, les élèves ont à disposition des glaçages de différentes couleurs, des pépites, des perles et des petits décors en sucre et décorent leurs propres gâteaux sablés.

### **III.2.4. Séance 6 : Dégustation de fruits de pays étrangers**

Maintenant que les élèves ont pu expérimenter leur premier atelier de cuisine, la sixième séance a pour but d'introduire de nouvelles saveurs. Comme les élèves commencent à comprendre que les aliments peuvent servir à cuisiner différents plats, nous leur présentons de nouveaux fruits afin de les encourager à goûter de nouvelles saveurs sans préjugés.

Nous observons ici l'attitude des élèves, en particulier l'expression et la communication. En discutant des caractéristiques des fruits, en exprimant leurs préférences et en partageant leurs impressions avec la classe, les élèves développent leurs compétences en communication et leur capacité à s'exprimer de manière autonome. Nous pourrions ainsi compléter les lignes de la grille d'observation telles que l'auto-évaluation, les compétences langagières liées à la cuisine, la compétence langagière globale et la confiance en soi.

Pour ce faire, nous préparons en amont une sélection de fruits tels que l'anone, le coing, le kaki, la papaye et le fruit du dragon. Nous les présentons aux élèves en parlant de leurs pays d'origines, de leurs histoires et des plats que nous pouvons cuisiner à l'aide de ces fruits. Afin d'améliorer la communication, nous les incitons à les décrire pour enrichir leur vocabulaire (pépins, peau, tige, noyau...).

### **III.2.5. Séances 7 et 8 : Motricité fine**

A présent, nous souhaitons améliorer l'autonomie des élèves grâce à la motricité fine. Pour ce fait, les deux séances qui suivent se concentrent sur le développement de la motricité fine tel qu'éplucher, râper, couper et mélanger. Nous proposons tout d'abord une première séance d'apprentissage où les élèves sont en groupe et découvrent les ustensiles nécessaires en s'entraînant sur des fruits (poire, banane, pommes, clémentine). Nous tenons à préciser que les ustensiles utilisés font partie d'un kit culinaire adapté aux enfants. Nous y trouvons des économes, une râpe, des couteaux, des planches à découper et des emporte-pièces.

Le rôle de l'enseignant est ici d'assister les élèves en leur montrant les bons gestes à adapter afin d'éviter les blessures et être efficace. Il doit également instaurer une ambiance conviviale et agréable afin que les élèves puissent prendre plaisir à cuisiner.

Lors de la seconde séance, le déroulement est similaire mais cette fois-ci, nous mettons à disposition des légumes tels que des carottes, des tomates cerises, du concombre, du maïs, de la salade verte, de la betterave et du navet. Les élèves choisissent leurs aliments, les épluchent et les découpent et créent leur propre salade arc-en-ciel. Une fois les aliments prêts, les élèves rentrent chez eux avec leurs créations culinaires.

Lors de ces deux séances nous analysons tout d'abord la motricité fine de chaque élève :

- Parvient-il/elle en fin de séance à couper et/ou éplucher ?
- Respecte-t-il/elle les consignes de sécurité et les conseils de l'enseignant ?

Nous observons également l'attitude :

- A-t-il/elle besoin d'être régulièrement assisté ou rassuré ?
- Présente-t-il/elle de la volonté de cuisiner ?
- Est-il/elle satisfait(e) de sa salade ? Pourquoi ?

Répondre à ces questions nous permettra ainsi de remplir la grille d'observation et de recueillir des données.

### **III.2.6. Séance 9 : Évaluation**

La dernière séance consiste à mettre en œuvre toutes les compétences acquises jusqu'à présent, énoncées dans la grille d'observation. Pour cela, les élèves travaillent par groupe, accompagnés d'un adulte et doivent réaliser une tarte aux pommes en suivant une recette imagée, construite et proposée par les élèves lors de la séance 3. (Annexe 6 : Recette imagée d'une tarte aux pommes)

Le rôle de l'adulte est de rester en retrait autant que possible afin de permettre aux élèves d'être autonomes. En observant leurs comportements et leurs décisions, nous pouvons remplir la grille d'observation. Cette dernière séance est ainsi considérée comme une évaluation : est-ce que l'élève présente des améliorations pour chaque compétence ? Par conséquent, il s'agit de la séance la plus



cruciale car elle permet de comparer les données initiales, c'est-à-dire les résultats relevés sur la grille d'observation lors de la séance 1, avec les données de cette dernière séance. Nous pouvons ainsi observer les progrès, les points à reprendre et les séances qui leur ont permis de gagner en autonomie, afin de proposer une réponse à notre question de recherche.

# IV. Résultats

## IV.1. Présentation des résultats

L'autonomie globale, qui représente la dernière ligne de la grille d'observation, est le principal élément que nous analysons lors de la fin du projet. Nous séparons les résultats en trois catégories : l'autonomie **non acquise ou qui débute**, l'autonomie **en cours** et pour finir l'autonomie **acquise**.

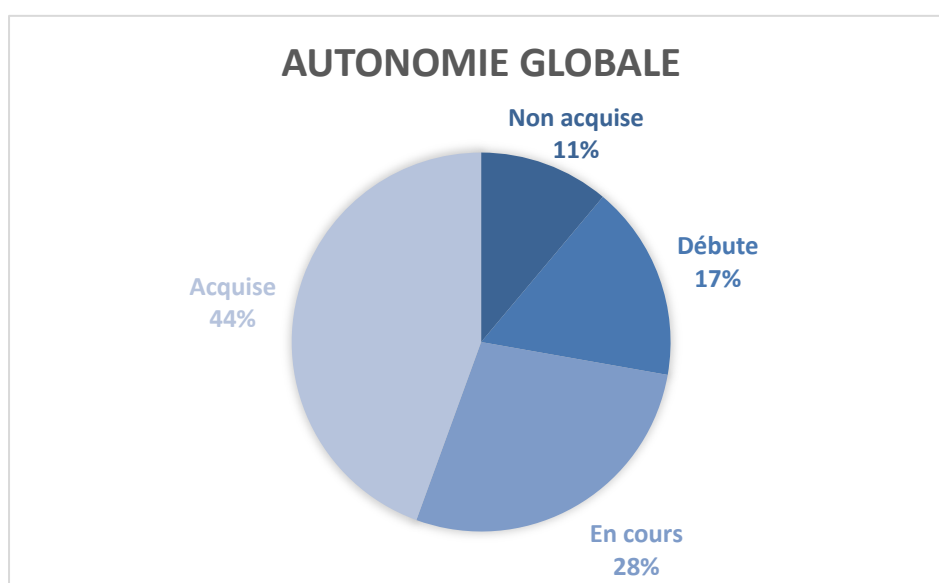


Figure 1 : Niveau de la classe concernant l'autonomie globale

### IV.1.1. ***Autonomie non acquise ou qui débute***

Cette catégorie représente 28% de la classe, soit 5 élèves sur 18. Ces élèves sont en moyenne section. En analysant ces données, nous relevons plusieurs points.

Tout d'abord, il y a eu des absences. Deux élèves ont en effet manqué des séances que nous considérons cruciales, comme les séances sur la motricité fine ou encore celle sur la démarche d'investigation concernant la création de recette. Ils n'ont donc pas eu l'occasion d'améliorer ces compétences.

Dans un second temps, nous remarquons des difficultés concernant le langage. Trois élèves éprouvent des difficultés à retenir le vocabulaire lié à la cuisine et rencontrent également des difficultés dans les échanges verbaux. Par conséquent, ces élèves ont du mal à collaborer et à communiquer avec leurs camarades lors de la dernière séance. (Annexe 7 : Grille d'observation Séance 9 de l'élève n°1)

De plus, certains élèves manquent de confiance en eux. Que ce soit en raison des absences (ils ont été absents donc ils ne sont pas confiants face à la séance qu'ils découvrent) ou au niveau du langage (ils n'osent pas communiquer ou ne comprennent pas autrui), ces éléments sont souvent en lien avec le manque de confiance. Par la suite, nous remarquons que ce manque influence leur auto-évaluation et la prise de décision autonome (Annexe 8 : Grille d'observation Séance 9 de l'élève n°2).

### **IV.1.2. Autonomie en cours**

Cette catégorie représente également 28% de la classe, soit 5 élèves sur 18. Trois sont des élèves de grande section et cinq sont en moyenne section.

En général, il s'agit d'élèves qui rencontrent des difficultés dans l'une des catégories même si les autres sont acquises. Par exemple, l'un d'entre eux possède la plupart des compétences au niveau « acquis » mais son manque de confiance diminue son autonomie globale (Annexe 9 : Grille d'observation Séance 9 de l'élève n°3). En effet, il demandait constamment l'avis d'un adulte afin d'être rassuré dans ses décisions et il n'avait pas confiance en ses propres capacités, ce qui le rendait réticent à l'idée de participer aux tâches comme couper les pommes ou les placer sur la pâte.

Comme second exemple, un élève possédait de très bonnes compétences que ce soit dans la confiance en soi, le langage lié au thème de la cuisine ou dans la prise de décision. Cependant, il ne souhaitait pas collaborer et avait du mal à comprendre ses camarades (Annexe 10 : Grille d'observation de l'élève n°3). Tandis que les enfants de son équipe se répartissaient les tâches, il a préféré commencer l'atelier de son côté. Par conséquent, il n'a pas réellement contribué au travail d'équipe et a même entravé le travail de ses camarades en leur prenant des ustensiles et en gaspillant leurs aliments.

Pourtant, parmi ces cinq élèves, l'une d'entre eux se démarque par ses compétences qui sont toutes au même niveau. Il faudrait donc encore quelques séances pour qu'elle atteigne une bonne autonomie globale.

### **IV.1.3. Autonomie acquise**

Cette dernière catégorie représente 44% des élèves, soit 8 élèves sur 18. La moitié sont des élèves de grande section (Annexe 11 : Grille d'observation de l'élève n°5) et l'autre moitié sont en moyenne section (Annexe 12 : Grille d'observation de l'élève n°6).

Nous rappelons que l'autonomie globale représente une moyenne. En d'autres termes, les élèves de cette catégorie n'ont pas forcément atteint toutes les compétences à leur maximum mais ont, dans sa globalité, de bons résultats.

Les élèves de cette catégorie n'ont aucune compétence non acquise et une grande majorité est complètement acquise. Il s'agit d'élèves qui ont su communiquer avec leurs camarades, remplir leur tâche, être enthousiastes et confiants. Nous remarquons également que la plupart de ces élèves ont une compétence acquise en commun : l'auto-évaluation. En d'autres termes, ils ont su remettre en question le processus de création en observant leurs camarades, en comparant avec les autres équipes, en goûtant et en observant l'aspect de la tarte.

En nous appuyant sur ces données significatives, nous pourrions ainsi identifier quelles ont été les séances qui ont le mieux contribué à développer leur autonomie.

#### **IV.1.4. Autonomie au foyer**

Bien que nous ayons observé le développement de l'autonomie en classe, les échanges avec les parents d'élèves permettent de constater si les élèves ont également tenté d'être autonomes en dehors de l'école, notamment au foyer.

Lors du premier échange qui servait de point de comparaison, nous avons recueilli plusieurs données à l'aide des parents. Tout d'abord, 44% des élèves participent aux tâches ménagères au foyer (vaisselle, débarrassage, balayage...). Mais seulement 30% cuisinent de temps en temps avec leurs parents. Pourtant, 65% des parents pensent que leur enfant aime ou aimerait cuisiner.

Lors du dernier échange, 95% des parents ont affirmé avoir pu échanger avec leurs enfants au sujet des séances de cuisine réalisées en classe. Certains élèves ont su leur expliquer les différentes étapes de la recette tandis que d'autres ont juste exprimé leurs avis. De plus, 67% des parents ont remarqué des changements en rapport avec la cuisine : leurs enfants manifestent un intérêt et une curiosité accrus lorsque les parents cuisinent et ils leur font remarquer les différents gestes qu'ils savent également exécuter (couper, mélanger, éplucher, séparer...). Néanmoins, seulement 44% des élèves ont eu l'occasion de cuisiner avec leurs parents depuis le premier échange. Différentes raisons ont ainsi été données :

- L'enfant voulait regarder mais ne souhaitait pas participer

- L'enfant ne souhaitait pas cuisiner car il s'agissait de choses qu'il n'avait pas encore réalisé en classe
- L'enfant n'avait pas envie de cuisiner car il s'en lasse rapidement
- Les parents cuisinent rarement donc ils n'ont pas eu l'occasion de cuisiner ensemble

Quant à la dernière question qui concerne l'autonomie, 61% des parents ont affirmé remarquer des améliorations d'autonomie chez leur enfant. En dehors du domaine de la cuisine, les enfants semblent gagner en maturité et affiner leurs personnalités. Toutefois, nous ne pouvons pas affirmer que les séances mises en place pour la recherche sont essentiellement responsables de ce développement car les séances et les rituels habituels de l'enseignante peuvent également y contribuer.

Il convient de préciser que certains parents n'ont pas pu être présents lors du dernier échange, ce qui signifie que nous ne comptons pas leurs réponses, les classant automatiquement « négatifs ».

## **IV.2. Efficacité des séances**

Nous analysons à présent les données des différentes séances afin d'évaluer leur efficacité dans le développement de l'autonomie à travers l'apprentissage de la cuisine. Pour cela, nous discutons des données sur les compétences visées puis sur des compétences supplémentaires.

### **IV.2.1. Compétences visées**

#### **IV.2.1.1. Motricité fine**

Les séances qui ont favorisé le développement de la motricité fine des élèves sont les séances 4 et la 5, consacrées à la préparation et à la décoration de gâteaux sablés, ainsi que les séances 7 et 8 axées sur l'apprentissage des gestes.

Lors de la séance 4, les élèves devaient utiliser la motricité fine pour diverses actions comme étaler la pâte, mélanger, verser et déposer. Pour la séance 5, ils ont eu à mélanger et étaler le glaçage. Quant aux séances 7 et 8, les gestes étaient : mélanger, couper, râper et éplucher.

Les séances 4 et 7 ont été les plus difficiles pour les élèves étant donné qu'ils étaient encore en phase de découverte. Nous observons ainsi les progrès entre chaque séance : de la séance 4 à la séance 5, 44% des élèves ont amélioré leur compétence d'une case. En revanche, de la séance 7 à la 8, ce sont 78% des élèves qui ont progressé.

Il semble donc que les séances 7 et 8 ont eu un impact significatif sur le développement de la compétence. Quelques hypothèses expliquant cet impact peuvent être avancées : les élèves s'habituent davantage au matériel au fil des séances ou la diversité des aliments leur permet d'approfondir la compétence.

À la fin du projet, nous comptons six élèves ayant la compétence au niveau « Acquis », neuf élèves au niveau « En cours » puis trois élèves au niveau « Débute ».

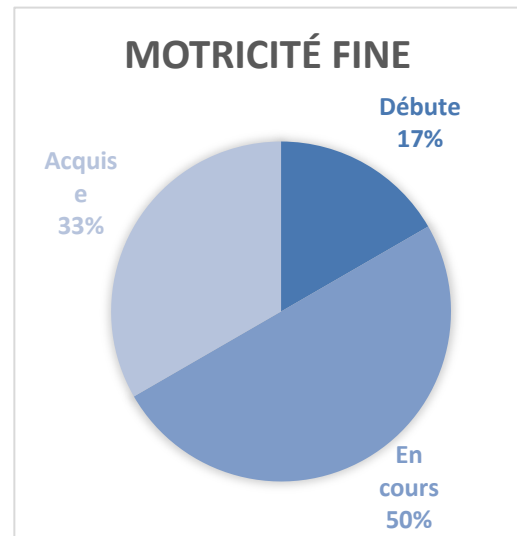


Figure 2 : Niveau de la classe sur la motricité fine

#### **IV.2.1.2. Prise de décision autonome**

Les séances qui ont nécessité une certaine prise de décision autonome de la part des élèves sont la séance 1 qui introduit les groupes alimentaires, la séance 3 avec la démarche d'investigation, les séances 4 et 5 pour la préparation de gâteaux sablés puis la séance 8 qui est la préparation de la salade. Et les séances ayant eu le plus d'impact dans l'amélioration de cette compétence sont la 3 et la 8.

En effet, nous remarquons une augmentation significative à partir de la séance 3, avec une hausse de 44% des élèves. Beaucoup ont su montrer leur capacité à prendre des décisions en exprimant leur accord et leur désaccord auprès de leurs camarades ou en modifiant et adaptant la recette en fonction des étapes. Lors de la séance 8 qui consiste à préparer sa propre salade, nous avons regardé leur capacité à prendre des décisions rapidement comme couper, éplucher ou râper un concombre ou alors a-t-il besoin de regarder autour de lui et de demander conseil avant de travailler. Comme il s'agit d'un atelier individuel, la plupart des élèves ont su prendre des décisions en fonction de leurs propres préférences, sans avoir à s'adapter aux autres.

Lors de la dernière séance, nous avons analysé leur capacité à prendre des décisions notamment lors de la lecture de la recette. Plusieurs comportements sont ici observés : certains élèves ont immédiatement compris ce qu'il fallait faire et ont parlé avec leurs camarades afin de distribuer les

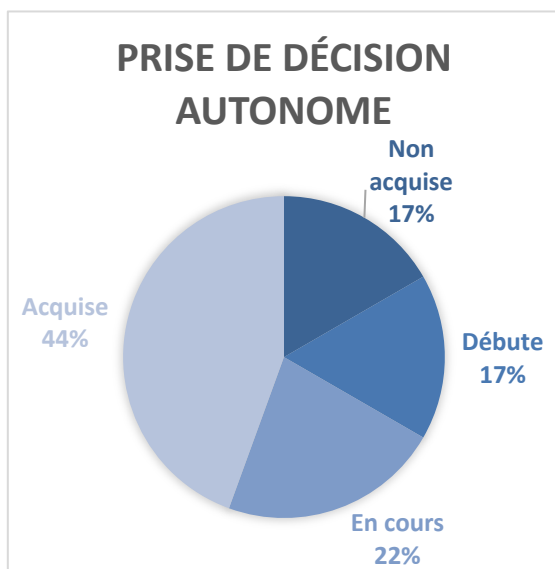


Figure 3 : Niveau de la classe sur la prise de décision autonome

tâches et d'autres ont directement travaillé de leur côté. Certains élèves ont eu besoin d'échanger avec leurs camarades pour comprendre la recette et d'autres ont simplement attendu qu'on leur attribue une tâche. Il y avait également des élèves qui ne souhaitaient pas participer.

À la fin du projet, huit élèves ont atteint la compétence au niveau « Acquise », quatre élèves au niveau « en cours », trois élèves en « débute » et trois élèves en « Non acquise ».

### IV.2.1.3. Auto-évaluation

Comme précédemment expliqué, l'auto-évaluation est la capacité des élèves à pouvoir évaluer leur propre travail et à tirer des leçons pour l'avenir. En d'autres termes, nous ne cherchons pas à évaluer le travail final de l'élève mais sa capacité à analyser son travail et à en tirer des leçons pour les fois prochaines.

Lors de la dernière séance, nous relevons que sept élèves ont la capacité « acquise », quatre élèves au niveau « en cours » et sept élèves en « débute ». Nous constatons ainsi qu'il y a autant d'élèves qui ont acquis la compétence que d'élèves qui commencent à la maîtriser.

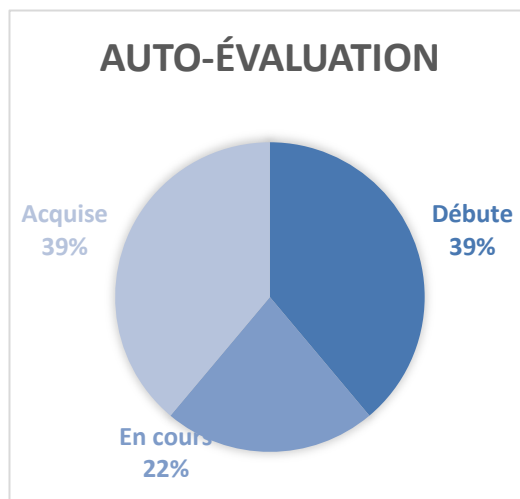


Figure 4 : Niveau de la classe sur l'auto-évaluation

Les séances où les élèves ont pu s'auto-évaluer sont la séance 3, avec la démarche d'investigation, les séances 4 et 5 lors de la préparation des sablés puis les séances 8 et la 9. Chacune de ces séances ont permis de renforcer cette compétence. En effet, les élèves ont évalué lors de chacun de ces ateliers, leurs travaux finaux et ont verbalisé leurs décisions, leurs avis et les solutions envisagées. Par exemple, lors de la dernière séance, de nombreux élèves ont évoqué le manque de temps, tandis que d'autres ont identifié un problème au niveau des mesures en constatant une tarte trop ou pas assez

sucrée. Certains ont également évoqué leurs difficultés en matière de motricité fine et ont exprimé le besoin de s'entraîner pour s'améliorer.

Cette compétence a été acquise progressivement au fil des séances, en les habituant à s'auto-évaluer à l'aide de questions rétrospectives à la fin de chaque atelier de création.

#### **IV.2.1.4. Coopération et Compétences langagières**

Nous regroupons les compétences « coopération », « compétences langagières liées à la cuisine » et « compétences langagières globales » dans une même partie car elles sont interdépendantes. En effet, les compétences langagières sont essentielles pour coopérer et la coopération est nécessaire pour améliorer les compétences langagières. De ce fait, nous considérons que les compétences langagières sont tout ce qui est en lien avec la communication de la langue.

Toutes les séances du projet ont permis aux élèves d'améliorer leur connaissance sur le vocabulaire de la cuisine. Cependant, les compétences liées à la coopération et les compétences linguistiques ont particulièrement été sollicitées lors des ateliers en groupe qui sont les séances 3, 4, 5 et la 9. En effet, les ateliers en groupe ont incité les élèves à échanger et à écouter, afin de se faire comprendre et comprendre autrui sur des sujets dont ils peuvent être en désaccord. Il a donc fallu qu'ils apprennent à accepter les opinions de leurs pairs tout exprimant les leurs. C'est sur ces éléments que nous nous sommes basés afin d'évaluer compétences.

La dernière séance a eu le plus d'impact. Comme l'adulte était en retrait, les élèves étaient obligés de collaborer pour parvenir à réaliser la recette. Généralement, les élèves de grande section ont naturellement pris le rôle de leader et ont guidé les autres élèves du groupe. Néanmoins, il arrivait que des élèves ne souhaitent pas coopérer ni discuter ou écouter leurs camarades. Il était ainsi intéressant d'observer l'attitude des élèves face à ce comportement. Nous avons remarqué deux attitudes opposées : soit l'élève était désorienté et cherchait désespérément un moyen de faire participer l'élève perturbateur, soit l'élève abandonnait et poursuivait ses propres tâches tout en compensant le manque de participation de son camarade. Ces deux attitudes étant très naturelles, la seconde montre particulièrement une certaine autonomie de la part de l'élève. D'autres comportements, tels que le fait d'expliquer un mot ou un geste à son camarade ou encore des encouragements entre élèves, ont également été observés, prouvant une certaine autonomie de la part des élèves au niveau des compétences de collaboration et de communication.



Dans l'ensemble, la plupart des élèves ont obtenu de bons résultats en matière de collaboration. Pour les compétences langagières, la plupart des élèves de grande section ont atteint le niveau « acquis ». Toutefois, ces compétences n'ont pas réellement eu de changement significatif chez les élèves, restant souvent dans la même case tout le long du projet.

#### **IV.2.1.5. Confiance en soi**

La dernière compétence est la confiance en soi. Comme mentionné précédemment, cette compétence a été le principal obstacle de certains élèves, baissant ainsi considérablement leur autonomie.

Lors de la dernière séance, nous avons relevé que sept élèves ont atteint le niveau « acquis », cinq sont au niveau « en cours », trois en « débute » puis trois autres en « non acquise ». Toutefois, il n'y a pas eu de séances spécifiques où nous pouvons observer un progrès uniforme parmi des élèves. Chaque élève a réagi différemment en fonction des ateliers proposés.

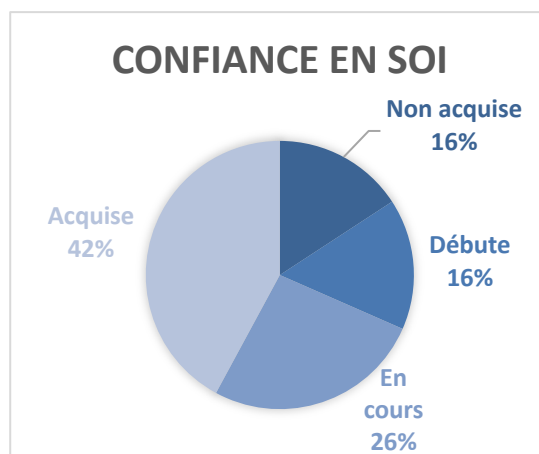


Figure 5: Niveau de la classe sur la confiance en soi

#### **IV.2.2. Compétences supplémentaires**

En dehors des compétences préétablies, de nouvelles compétences ont également pu être visibles.

Tout d'abord, en lien avec les compétences langagières, nous avons observé une amélioration dans l'expression de soi. Au fil des séances, des élèves ont gagné en confiance et ont donc pu mieux s'exprimer. Ils ont eu l'opportunité de partager leurs goûts, leurs opinions ainsi que leurs préférences en termes de couleurs et de textures. Cette compétence s'est particulièrement manifestée lors de la séance 6 qui consistait à déguster de nouvelles saveurs. De plus, les séances de décoration comme les séances 5 avec les sablés et 8 pour la salade arc-en-ciel, ont également permis aux élèves de s'exprimer à travers l'art culinaire.

Nous pouvons ainsi souligner l'émergence d'une autre compétence, à savoir la créativité. En effet, la créativité a joué un rôle crucial dans cette recherche. Certains élèves ont fait preuve de beaucoup d'imagination et de créativité notamment lors de la séance 3, qui consistait à créer une recette ou encore lors de la séance 8. En suivant leur propre créativité, les élèves ont su prouver leur autonomie au niveau de l'art, en assumant leurs idées et en exprimant leur imagination.

## V. Conclusion

À partir de l'observation directe des situations, notre étude exploratoire s'attache à relever et analyser les interactions et les comportements d'autonomie à travers l'apprentissage de la cuisine dans une classe de double niveau, moyenne et grande section. Elle a permis de viser plusieurs compétences favorisant l'autonomie, notamment l'auto-évaluation, la motricité fine, la prise de décision, les compétences langagières, la confiance en soi et la coopération. La grille d'observation critériée que nous remplissons pour chaque élève après chaque séance nous permet de comparer l'efficacité des ateliers en fonction des compétences visées. Ainsi, nous organisons les séances ayant le plus d'impact dans le développement des compétences liées à l'autonomie :

- **Les séances de manipulation** comme les ateliers de cuisine sur les gâteaux sablés, la salade arc-en-ciel ou encore la tarte aux pommes, ont eu un impact significatif sur le développement de l'autonomie. En effet, comme les élèves agissent par eux-mêmes et deviennent ainsi maîtres de leurs actions, les compétences liées à la confiance en soi, la prise de décision et la motricité fine sont grandement impliquées.
- **Les séances de découverte**, telles que les séances 4, 6 et 7, ont suscité un intérêt accru de la part des élèves et ont éveillé leur curiosité. Les élèves de maternelle sont souvent enthousiastes devant l'exploration de nouveaux concepts et savoirs. En orientant cette curiosité vers le domaine de la cuisine, nous les avons encouragés à explorer de nouvelles saveurs. De plus, ces séances donnent l'occasion aux élèves de partager leurs choix et leurs goûts à leurs camarades, créant ainsi un environnement d'écoute mutuelle et contribuant au développement de leur confiance en soi et de leurs compétences langagières.
- **Les séances en autonomie** comme les séances 7 et 8, ont particulièrement impacté certains élèves plus réservés et timides. En travaillant seuls, ils ont pu se concentrer sur leur travail et assumer leurs propres décisions. Ils étaient donc plus confiants et autonomes.

Toutefois, il serait pertinent d'étendre la durée de la recherche et d'organiser des séances plus régulières afin d'approfondir l'étude et élargir les compétences visées. Cela permettrait d'identifier plus précisément les séances ayant le plus d'impact sur le développement de l'autonomie. En effet, sachant que l'autonomie est un sujet large et crucial, il est essentiel en tant qu'enseignant de réfléchir à la manière la plus efficace de la développer chez les jeunes enfants.

# Bibliographie

- Bernard, L. (2001). La Construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. pp. 151-161.
- CARAHIER Martin, S. A. (2013). *When chefs adopt a school? An evaluation of a cooking intervention in English primary schools.*
- Catherine GOUPIL, M.-F. O. (2016). *Une définition de l'interdisciplinarité.* Récupéré sur Réseau Canopé: <https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html>
- Catherine, L. (2007). *Le rôle de l'action dans l'action scientifique à l'école maternelle ; cas de l'approche des phénomènes physiques (Thèse de Doctorat, Cachan).* Récupéré sur <https://theses.hal.science/tel-00360234/file/Ledrapier2007.pdf>
- COQUIDE Maryline, G. A. (2002). *L'enseignement scientifique à l'école maternelle.*
- LOWE, A. (2002). *La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire.*
- Ministère de l'Education Nationale. (2008). Bulletin Officiel, Hors-série n°3.
- Ministère de l'Education nationale. (24 Juin 2021). Bulletin Officiel n°25.
- Ministère de l'Education Nationale et Ministère de la recherche. (2002). Bulletin Officiel, Hors-série n°1.
- Tomoko Noma, K. U. (2015). *Development of a Shokuiku Program for Elementary School Children and Evaluation of its Intervention Effects.*

# Annexes

# Annexe 1 : Fiche de préparation de la séquence

## Projet : Cuisiner mes aliments

| OBJECTIF PRINCIPAL   | NIVEAU  |
|--|---|
| Cuisiner tout en suivant des recettes de manière autonome  | Moyenne Section / Grande Section  |
| INTERDISCIPLINARITE  |   |
| Explorer le monde  | Acquérir les premiers outils mathématiques  |
| <p><b>Compétences visées en français :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétences de communication : Commenter une ou plusieurs images</li> <li>• Compétence cursive : Questionner, expliquer</li> <li>• Compétence discursive : Comprendre une consigne</li> </ul>              | <p><b>Compétences visées en français :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétence discursive : Comprendre une consigne</li> <li>• Compétence de communication : échanger et réfléchir avec les autres</li> </ul>                                       |
| <p><b>Compétences disciplinaires :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques</li> <li>• Réaliser des constructions en fonction d'instructions</li> </ul>     | <p><b>Compétences disciplinaires :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobiliser des symboles analogiques, verbaux ou écrits pour communiquer des informations orales et écrite sur une quantité</li> <li>• Lire les nombres écrits en chiffres</li> </ul> |
| <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibiliser la notion de durée</li> <li>• Explorer la matière</li> <li>• Découvrir le monde du vivant</li> <li>• Utiliser, fabriquer, manipuler des objets</li> <li>• Utiliser des outils numériques</li> </ul>                | <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire le nombre pour exprimer des quantités</li> <li>• Explorer des grandeurs</li> </ul>  |
| Apprendre et vivre ensemble  |   |
| <p><b>Compétences visées en français :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétences cursives : Comprendre et respecter les règles de la vie collective en classe et à l'école</li> <li>• Compétences de communication : S'exprimer de façon compréhensible à l'oral</li> </ul>     |   |
| <p><b>Compétences disciplinaires :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquérir des compétences afin d'être autonome</li> <li>• Acquérir des compétences sociales telles que la coopération, le respect des autres</li> </ul>   |   |
| <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Commencer à adopter une attitude responsable</li> <li>• Prendre en compte les risques de l'environnement familial proche</li> <li>• Connaître et mettre en oeuvre des règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine</li> </ul> |   |

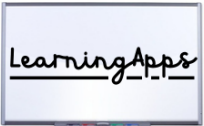
| Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques   | Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions   |
|--|---|
| <p><u>Compétences visées en français :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétence discursive : Comprendre une consigne</li> <li>• Compétence de communication : Verbaliser de manière simple ce que l'on ressent face à une oeuvre d'art ou une production personnelle ou collective, en utilisant un vocabulaire adapté</li> </ul> | <p><u>Compétences visées en français :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétence lexicale : Comprendre le vocabulaire de la vie quotidienne et social, utiliser des termes nouveaux</li> <li>• Compétence phonologique : S'exprimer de façon compréhensible, utiliser des termes nouveaux</li> </ul>  |
| <p><u>Compétences disciplinaires :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste</li> </ul>  | <p><u>Compétences disciplinaires :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser le lexique appris en classe de façon appropriée</li> <li>• Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre</li> <li>• Pratiquer divers usages de la langue orale : décrire, expliquer, questionner, proposer des solutions</li> </ul> |
| <p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer du goût pour les pratiques artistiques</li> <li>• Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume</li> </ul>   | <p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oser entrer en communication</li> <li>• Echanger et réfléchir avec les autres</li> <li>• Enrichir le vocabulaire</li> <li>• Acquérir et développer une conscience phonologique</li> </ul>  |

## ÉTAPES

- Séance 1 : Introduction aux groupes alimentaires
- Séance 2 : Lecture d'album "Tarte à tout"
- Séance 3 : Démarche d'investigation : Étapes de la cuisine
- Séance 4 : Préparation de gâteaux sablés
- Séance 5 : Décoration de gâteaux sablés
- Séance 6 : Découverte et dégustation de fruits étrangers
- Séance 7 : Les gestes liés à la cuisine
- Séance 8 : Préparation d'une salade arc-en-ciel
- Séance 9 : Evaluation

# Annexe 2 : Fiche de préparation Séance 1


## Séance 1 : Introduction aux groupes alimentaires

| DURÉE  | MATERIEL  | LEXIQUE  |
|--|---|--|
| 30 min   | <ul style="list-style-type: none"> <li>TBI</li> <li>Barquettes x16</li> <li>Doc Etiquettes x4</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fruit</li> <li>Légume</li> <li>Céréales</li> <li>Laitier</li> </ul> |
| COMPÉTENCES  |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.</li> <li>Travailler en équipe</li> <li>Comprendre une consigne</li> </ul> |   |  |
| OBJECTIF GÉNÉRAL   | OBJECTIFS SPÉCIFIQUES   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier et trier différents types d'aliments de base</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Différencier un fruit et un légume</li> <li>Différencier un fruit/légume d'un produit transformé</li> <li>Trier</li> </ul>   |  |
| 1. INTRODUCTION  | Collectif   | 5 min  |
|  | Demander aux élèves : <i>Qu'avez-vous mangé ce midi?</i><br>En fonction de leurs réponses, relever les fruits et les légumes qu'ils connaissent.  |  |
| 2. ACTIVITÉ DE TRI   | Collectif   | 10 min   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Aujourd'hui, vous allez devoir trier des aliments en fonction de plusieurs groupes alimentaires. A votre avis, en vous basant sur les images, de quels groupes s'agit-il ?</i></li> <li>Interroger les élèves sur leurs hypothèses.</li> <li>Interroger les élèves à venir un par un pour placer un produit dans une case et demander son raisonnement.</li> <li>S'ils ne savent pas et/ou se trompent : ce n'est pas grave, car il s'agit là d'une séance ayant pour but de voir leurs connaissances afin d'ajuster les prochaines séances.</li> </ul> |  |

|                   |                |        |
|-------------------|----------------|--------|
| 3. ATELIER DE TRI | Groupes de 2/3 | 10 min |
|-------------------|----------------|--------|

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Barquettes</b><br/>+<br/><b>Doc Étiquettes</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>À présent, vous allez vous mettre par groupe de 2 et vous allez faire exactement la même chose que ce que nous venons de faire sauf que vous avez maintenant des petites étiquettes, et des barquettes. Je veux que vous rangiez toutes les étiquettes et que vous vous expliquiez en groupe Pourquoi vous le mettez dans telle ou telle barquette.</i></li> <li>• Leur montrer les différentes barquettes et séparer les groupes --&gt; Groupes homogènes</li> <li>• Passer dans les groupes et demander aux élèves d'argumenter</li> <li>• S'ils ne connaissent pas un fruit/légume --&gt; les laisser essayer par eux-même de deviner juste avec la photo afin de voir leurs propres définitions de fruits/légumes.</li> </ul> |
|--|---|

|               |           |       |
|---------------|-----------|-------|
| 4. CONCLUSION | Collectif | 5 min |
|---------------|-----------|-------|

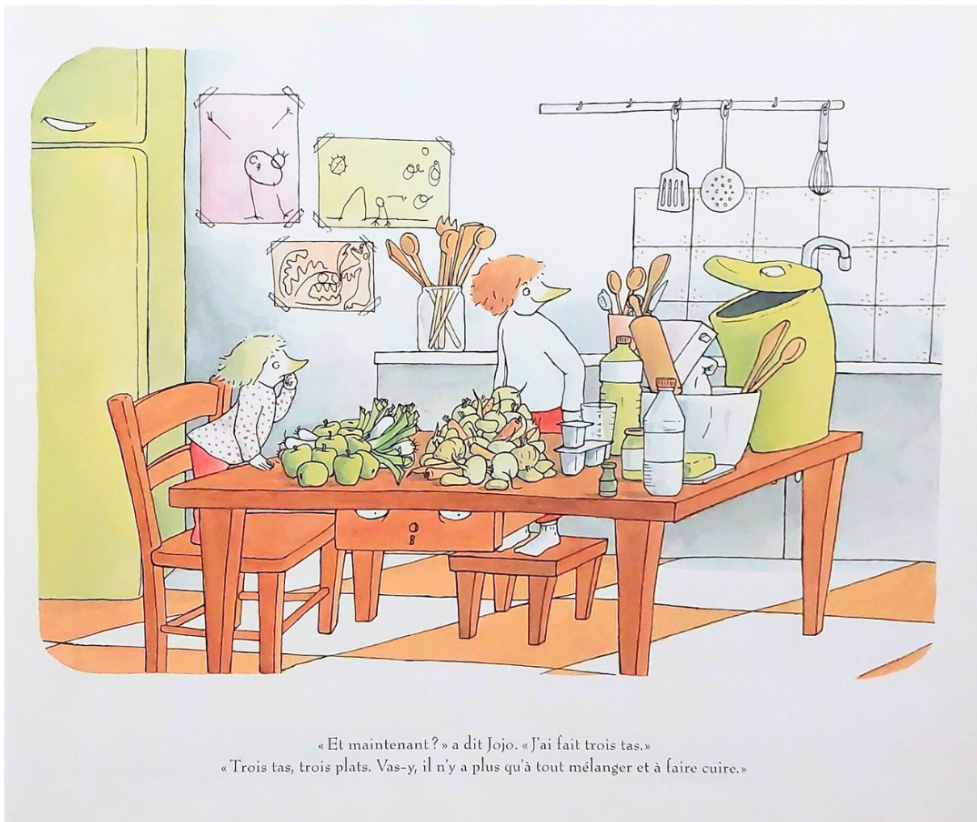
|   |  |
|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interroger des élèves sur tel ou tel fruit/légume et demander ce que c'est. Et si c'est un fruit ou un légume. Les accrocher aux tableaux au fur et à mesure.</li> <li>• <i>D'après vous, comment on différencie un légume et un fruit ?</i></li> </ul> |
|---|--|

|       |
|-------|
| BILAN |
|-------|





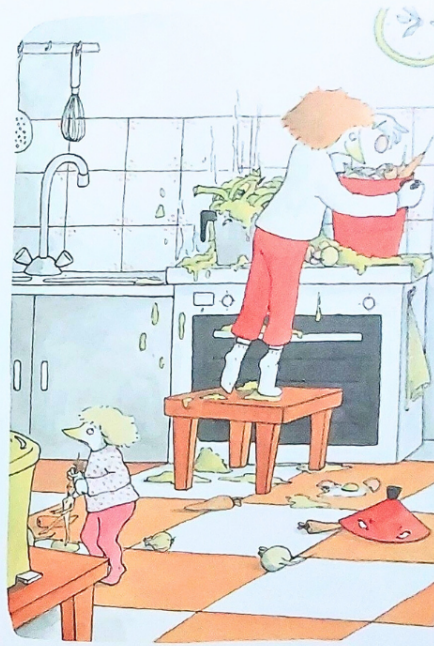
## Annexe 3 : Extrait d'album « Tarte à tout »







« Pour le plat suivant,  
tu prends le deuxième tas et tu mets à bouillir.  
Ensuite, tu ajoutes les oeufs et tu écrases bien. »



« Comment est-ce qu'on enlève les coquilles des oeufs ? »  
« Laisse-les, elles donneront du croustillant », a répondu  
la poubelle.



« Et pour la pâte de la tarte,  
il faut mettre pas mal d'huile dans la farine,  
sinon ça fera trop sec. »



« Vas-y, verse... encore, encore, encore... stop ! »  
« Ça déborde », a dit Jojo.  
« Ça va sécher », a répondu la poubelle.

# Annexe 4 : Fiche de préparation Séance 3

## Séance 3 : Construire une recette

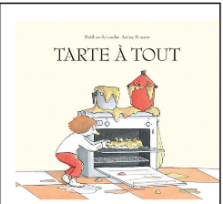
| DURÉE  | MATERIEL   | LEXIQUE  |
|--------|--|--|
| 30 min | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doc étiquettes</li> <li>• Album Tarte à tout</li> </ul> | Recette, Eplucher, Couper, Etaler, Cuire, Couteau, Plat, Moule à gâteau, Econome, Pomme, Sucre, Vanille, Planche |

### COMPÉTENCES

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.</li> <li>• Travailler en équipe</li> <li>• Comprendre une consigne</li> <li>• Formuler une hypothèse</li> <li>• Avoir un esprit critique</li> </ul> |
|--|

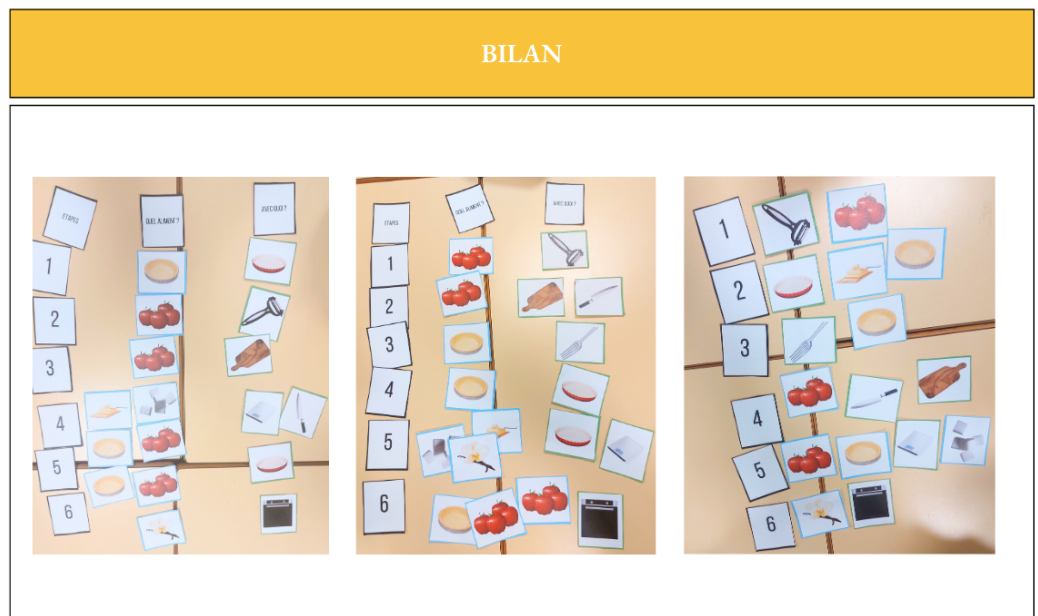
| OBJECTIF GÉNÉRAL | OBJECTIFS SPÉCIFIQUES |
|------------------|-----------------------|
|------------------|-----------------------|

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser et comprendre le processus de création d'une recette</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associer une action à une image</li> <li>• Identifier les aliments et les ustensiles</li> <li>• Organiser des étapes</li> <li>• Débattre et écouter</li> </ul> |
|---|---|

| 1. INTRODUCTION   | Groupe  | 5 min |
|---|---|-------|
|  | <p><i>Qui se souvient de cette histoire ?</i><br/>Demander aux élèves de résumer l'histoire et poser la question : "Qui a dit quoi faire à Jojo ?" --&gt; La poubelle. Mais la poubelle disait n'importe quoi.<br/><i>Qu'est-ce qu'aurait du faire Jojo ? Qu'est-ce qu'il aurait pu suivre ?</i> --&gt; une recette</p> |       |

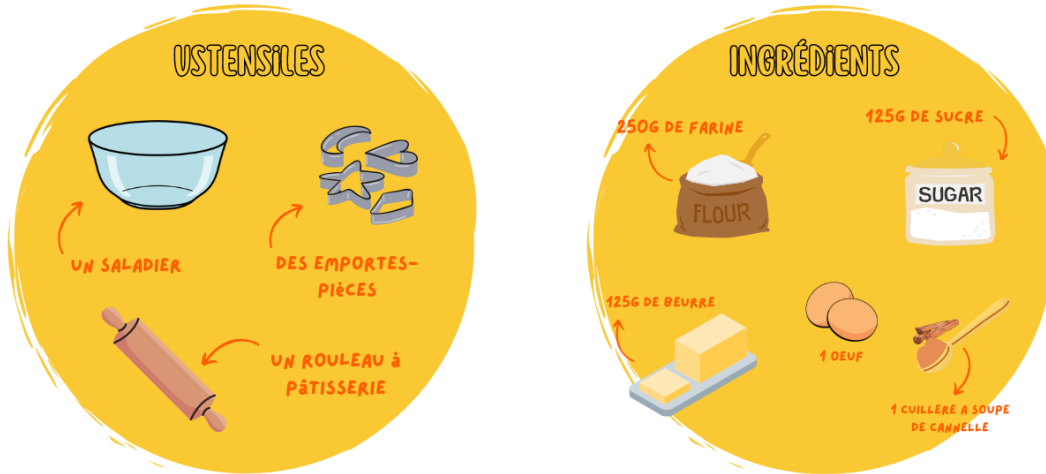
| 2. QUESTIONNEMENT | Groupe   | 10 min |
|-------------------|--|--------|
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enoncer une situation de départ : <i>Jojo souhaite faire une tarte aux pommes mais ne sait pas comment faire ! Il a besoin de votre aide. Que pouvez-vous faire ?</i><br/>Laisser les élèves donner des réponses et les guider vers : construire une recette.</li> <li>• <i>De quoi avons-nous besoin pour faire une tarte aux pommes ?</i><br/>--&gt; Distribuer les cartes correspondantes dès qu'ils énoncent le mot.</li> </ul> |        |

|                                    |  |                  |               |
|------------------------------------|--|------------------|---------------|
| <b>3. INVESTIGATION</b>            |  | <b>Groupe</b>    | <b>10 min</b> |
| <b>ETIQUETTES</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Maintenant que vous avez tous les aliments et les ustensiles nécessaires, que pouvez-vous faire ?</i><br/>Laisser les élèves réfléchir et positionner les étiquettes comme ils le souhaitent. Les inciter à utiliser le vocabulaire, et à collaborer.</li> </ul>   |                  |               |
| <b>4. STRUCTURATION DES ACQUIS</b> |  | <b>Collectif</b> | <b>5 min</b>  |
|                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regarder ce qu'ils ont fait et leur demander d'expliquer leur raisonnement : pourquoi mettre cela en telle étape, pourquoi utiliser cet ustensile etc... Il faut les inciter à verbaliser.</li> <li>• Demander à tous les élèves s'ils sont d'accord ou non et pourquoi.</li> <li>• Les laisser modifier jusqu'à ils soient tous d'accord.</li> </ul> |                  |               |



## Annexe 5 : Recette imagée « Les sablés »

# LES SABLÉS



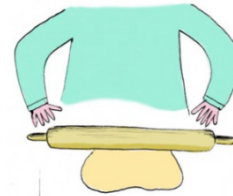
**1** Dans le saladier, mélange le beurre, le sucre, l'oeuf, la farine et la cannelle.



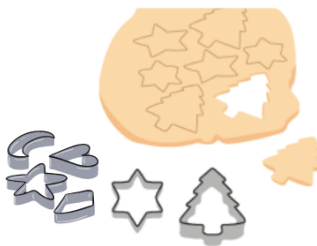
**2** Malaxe à la main jusqu'à ce que la pâte soit souple.



**3** Etale la pâte au rouleau sur un plan de travail fariné.



**4** Utilise les emporte-pièces pour faire les découpes.



**5** Place les formes sur la plaque avec du papier cuisson.



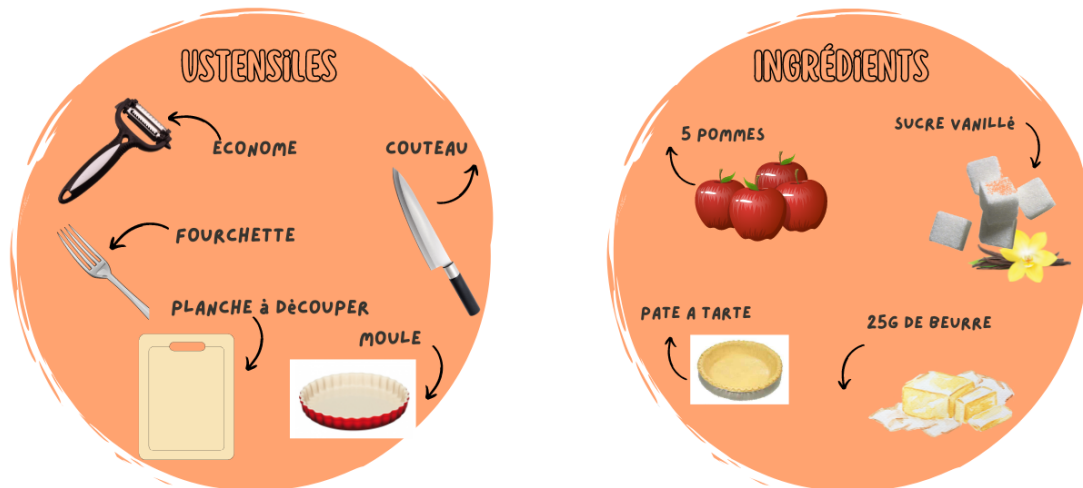
**6** Faire cuire au four à 180°C pendant 10 minutes.



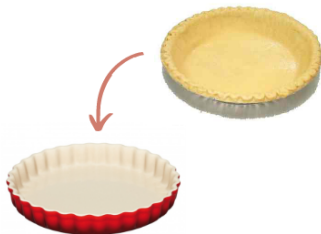


## Annexe 6 : Recette imagée « Tarte aux pommes »

# TARTE AUX POMMES



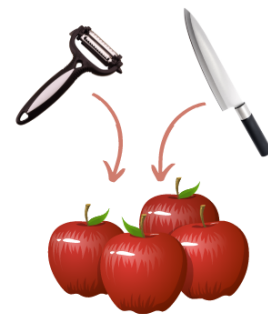
**1** Déroule la pâte dans le moule.



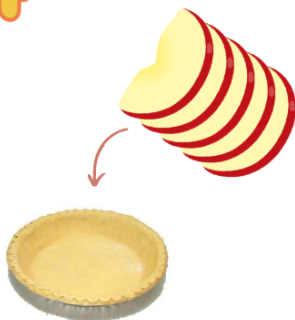
**2** Pique la pâte avec la fourchette.



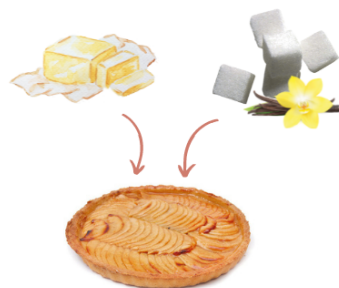
**3** Epluche et coupe les pommes en lamelles.



**4** Dépose les lamelles de pomme sur la pâte.



**5** Coupe les morceaux de beurre et le sucre vanillé sur la tarte.



**6** Faire cuire au four à 180°C pendant 30 minutes.



## Annexe 7 : Grille d'observation de l'élève n°1 (MS)

| 9  | Non | Début | En cours | Acquis | Commentaires  |
|--|-----|-------|----------|--------|---|
| Motricité fine                             |     | X     |          |        | Elle a raté beaucoup de séances donc n'a pas l'habitude.  |
| Prise de décision autonome                 |     |       | X        |        | Elle prenait rapidement des décisions, sans hésiter, mais sans réfléchir.   |
| Capacité à s'auto-évaluer                  |     | X     |          |        | Elle était contente de son travail final mais n'était pas réellement capable d'expliquer ce qui allait et n'allait pas.   |
| Coopération                                | X   |       |          |        | Elle n'écoutait pas les autres, elle voulait travailler de son côté sans ses camarades.   |
| Compétences langagières liées à la cuisine |     | X     |          |        | Elle ne se souvenait pas du vocabulaire mais se souvenait au moins des actions liées aux images.  |
| Compétence langagière globale              | X   |       |          |        | Elle ne discute pas avec ses camarades, n'essaye pas d'échanger avec eux car veut travailler toute seule. Quand elle discutait avec eux, elle n'arrivait pas à se faire comprendre. |
| Confiance en soi                           |     |       | X        |        | Elle était très confiante et enthousiaste.  |
| Autonomie globale                          |     | X     |          |        | Elle n'est pas arrivée à travailler en groupe, elle voulait travailler seule. Gros problème avec le langage, elle ne se faisait pas comprendre et ne comprenait pas les consignes.  |

## Annexe 8 : Grille d'observation de l'élève n°2 (MS)

| 9  | Non | Début | En cours | Acquis | Commentaires  |
|--|-----|-------|----------|--------|---|
| Motricité fine                             |     | X     |          |        | Elle a essayé quelques fois de couper ou de déposer les pommes, ce qui était réussi.  |
| Prise de décision autonome                 | X   |       |          |        | Elle avait besoin de la confirmation d'un adulte à chaque fois sinon elle ne faisait rien.  |
| Capacité à s'auto-évaluer                  | X   |       |          |        | Elle a juste répété ce qu'ont dit ses camarades   |
| Coopération                                |     |       | X        |        | Elle écoute les autres et les regarde, parfois les imite mais n'ose pas encore totalement leur parler.                                    |
| Compétences langagières liées à la cuisine |     | X     |          |        | Elle ne se souvenait pas du vocabulaire.  |
| Compétence langagière globale              |     | X     |          |        | Elle ne discute pas avec ses camarades, n'essaye pas d'échanger avec eux.   |
| Confiance en soi                           | X   |       |          |        | Elle ne voulait pas faire de tâche car elle avait peur de se rater.   |
| Autonomie globale                          |     | X     |          |        | Il faudrait plus de séances pour qu'elle s'habitue notamment en faisant des ateliers autonomes d'abord puis avec une amie puis en groupe. |

## Annexe 9 : Grille d'observation de l'élève n°3 (GS)

| 9  | Non | Début | En cours | Acquis | Commentaires  |
|--|-----|-------|----------|--------|---|
| Motricité fine                             |     |       |          | X      | Il fait attention et sait utiliser tous les ustensiles.                                     |
| Prise de décision autonome                 | X   |       |          |        | Il a souvent besoin de la confirmation d'un adulte car il a peur de se tromper.             |
| Auto-évaluation                            |     |       |          | X      | Il a su dire ce qu'il n'allait pas et ce qui allait dans son travail et dans son processus. |
| Coopération                                |     |       |          | X      | Il prenait le temps d'écouter les autres et partager les tâches.                            |
| Compétences langagières liées à la cuisine |     |       | X        |        | Il a retenu la plupart du vocabulaire et leur utilisation.                                  |
| Compétence langagière globale              |     |       |          | X      | il est très éloquent et prend le temps de s'expliquer auprès de ses camarades.              |
| Confiance en soi                           | X   |       |          |        | Il hésitait beaucoup et n'avait pas confiance en ses propres compétences.                   |
| Autonomie globale                          |     |       | X        |        | Il excelle la plupart des compétences mais manque de confiance en lui.                      |

## Annexe 10 : Grille d'observation de l'élève n°4 (MS)

| 9  | Non | Début | En cours | Acquis | Commentaires  |
|--|-----|-------|----------|--------|---|
| Motricité fine                             |     |       | X        |        | il se précipite et ne fait pas attention.   |
| Prise de décision autonome                 |     |       |          | X      | Il sait vite réagir et prendre des décisions quand il le faut, sans l'aide d'autrui.  |
| Capacité à s'auto-évaluer                  |     |       | X        |        | Il ne savait pas quoi dire à part le fait qu'il a trouvé ça facile. Il n'a pas su évaluer son travail.                                    |
| Coopération                                | X   |       |          |        | Il ne laissait pas les autres participer et donner leurs avis.  |
| Compétences langagières liées à la cuisine |     |       |          | X      | Il connaissait tous le vocabulaires et savait dans quel contexte les utiliser.  |
| Compétence langagière globale              |     |       | X        |        | Il savait faire des phrases pour s'exprimer mais parfois ne comprenait pas ce que les autres lui disaient.                                |
| Confiance en soi                           |     |       |          | X      | Il a confiance en ses capacités et ses compétences et n'é présente aucune hésitation.   |
| Autonomie globale                          |     |       | X        |        | Il faudrait plus de séances pour qu'elle s'habitue notamment en faisant des ateliers autonomes d'abord puis avec une amie puis en groupe. |



## Annexe 11 : Grille d'observation de l'élève n°5 (MS)

| 9  | Non | Début | En cours | Acquis | Commentaires   |
|--|-----|-------|----------|--------|--|
| Motricité fine                             |     |       | X        |        | Il réussissait à tenir les ustensiles de la bonne manière et à faire les bons mouvements. Il a juste besoin d'un peu d'entraînement  |
| Prise de décision autonome                 |     |       |          | X      | Il a su prendre rapidement des décisions dès la lecture de la recette et s'est directement mis à travailler.   |
| Capacité à s'auto-évaluer                  |     |       |          | X      | A la fin de la séance, il a expliqué ce qui s'est bien passé et ce qui n'a pas réussi. Il a même su expliquer ce qu'il faudra faire la prochaine fois pour s'améliorer.    |
| Coopération                                |     |       | X        |        | Il écoutait ce que les autres disaient et agissait en fonction de ça. Il n'essayait pas forcément d'aider les autres, il préfère faire sa tâche de son côté dans le calme. |
| Compétences langagières liées à la cuisine |     |       |          | X      | Il connaît tout le vocabulaire, les ustensiles, les aliments et les verbes d'action et il les utilisait au bon moment.   |
| Compétence langagière globale              |     |       |          | X      | Il arrivait à se faire comprendre par ses camarades et il prenait le temps de les écouter et de les comprendre.  |
| Confiance en soi                           |     |       |          | X      | Il n'a montré aucun signe d'hésitation, il était très enthousiaste et confiant. "Moi j'adore cuisiner parce que j'adore manger".   |
| Autonomie globale                          |     |       |          | X      | Il a su être autonome tout au long de la séance.   |

## Annexe 12 : Grille d'observation de l'élève n°6 (GS)

| 9  | Non | Début | En cours | Acquis | Commentaires   |
|--|-----|-------|----------|--------|--|
| Motricité fine                             |     |       | X        |        | Il sait utiliser les différents ustensiles même si il a un peu du mal pour éplucher.   |
| Prise de décision autonome                 |     |       |          | X      | Il sait prendre de bonnes décisions seul et en parler avec ses camarades.  |
| Auto-évaluation                            |     |       |          | X      | Il a su dire ce qui n'allait pas et ce qui allait, à la fin de la séance.  |
| Coopération                                |     |       |          | X      | Il prenait le temps de parler avec ses camarades, d'avoir leurs avis et aider aussi les plus jeunes qui avaient besoin d'aide. Il a pris un rôle de "leader" dès le début. |
| Compétences langagières liées à la cuisine |     |       | X        |        | Il a retenu la plupart du vocabulaire et leur utilisation.   |
| Compétence langagière globale              |     |       |          | X      | Il arrivait à se faire comprendre par les autres et prenait le temps de les comprendre.  |
| Confiance en soi                           |     |       | X        |        | Il lui arrivait de temps en temps de vérifier les réactions des adultes afin de voir si tout se passait bien. Mais dans sa globalité, il était confiant.                   |
| Autonomie globale                          |     |       |          | X      | Il a su montrer tout au long de la séance qu'il savait être autonome quand il le fallait.  |