





**Développer la littératie alimentaire au primaire : Étude ethnographique dans une école  
primaire québécoise**

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade  
de maîtrise ès arts (M. A.) en éducation**

Québec, Canada

© Mylène Hébert, 2025

## RÉSUMÉ

Dans un contexte où l'obésité infantile, les maladies chroniques et les inégalités alimentaires préoccupent la santé publique, l'école apparaît comme un levier central pour favoriser l'acquisition de compétences en littératie alimentaire et promouvoir des habitudes de vie saines et durables. La littératie alimentaire, entendue comme l'ensemble des savoirs, compétences et pratiques permettant de faire des choix éclairés et responsables en matière d'alimentation, reste toutefois faiblement intégrée dans les programmes scolaires québécois.

Ce mémoire s'intéresse aux conditions et stratégies favorisant ou freinant son implantation de la littératie alimentaire au primaire, dans une perspective d'équité, de durabilité et de justice sociale. Le cadre conceptuel mobilise le modèle socio-écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et le modèle opérationnel de littératie alimentaire de Vidgen (2014).

Cette recherche adopte une méthodologie qualitative de type ethnographique. Les données ont été recueillies par observations, entretiens à la volée et entretiens semi-dirigés auprès de 24 acteurs clés d'une école primaire engagée depuis plusieurs années dans l'éducation alimentaire.

L'analyse thématique des données met en lumière des pratiques éducatives diversifiées et inspirantes, comme l'intégration de projets interdisciplinaires, l'implication d'acteurs communautaires et l'adoption d'approches expérientielles, centrées sur les élèves. Les résultats révèlent cependant des obstacles persistants tels que l'absence d'un cadre pédagogique clair et les disparités d'accès aux ressources. Ces constats soulignent la nécessité de renforcer le soutien institutionnel, d'élargir les collaborations école-communauté et d'intégrer la littératie alimentaire comme compétence transversale au Programme de formation de l'école québécoise.

Cette recherche contribue à enrichir la réflexion scientifique et pédagogique sur l'éducation alimentaire et met en évidence le potentiel de l'école comme lieu privilégié pour développer une génération de citoyens critiques et responsables face aux enjeux alimentaires. Elle ouvre la voie à des recommandations issues des milieux scolaires pour soutenir une intégration durable et équitable de la littératie alimentaire au primaire, en cohérence avec les priorités éducatives et sociétales actuelles.

Mots clés: Littératie alimentaire, école, pratiques enseignantes, ethnographie, éducation à la santé, facteurs facilitants et limitants

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>II</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>VII</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>VIII</b>
<b>REMERCIEMENT</b> .....	<b>IX</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1</b> .....	<b>3</b>
<b>PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>3</b>
1.1.    CONTEXTE ET ÉTAT DE LA SITUATION EN MATIÈRE DE SANTÉ PUBLIQUE .....	3
1.2.    L'ÉDUCATION ALIMENTAIRE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS .....	6
1.3.    LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE : UNE APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE .....	7
1.4.    OBSTACLES À L'IMPLANTATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE EN MILIEU SCOLAIRE .....	10
1.5.    STRATÉGIES D'INTERVENTION EN ÉDUCATION À LA SANTÉ : UN LEVIER POUR IMPLANTER LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE .....	12
1.6.    QUESTION DE RECHERCHE.....	14
1.7.    PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE.....	15
<b>CHAPITRE 2</b> .....	<b>17</b>
<b>CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE</b> .....	<b>17</b>
2.1.    LITTÉRATIE : ENTRE SAVOIRS ET COMPÉTENCES.....	18
2.2.    LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE .....	19
2.3.    LE MODÈLE DE VIDGEN (2014): UN CADRE OPÉRATIONNEL POUR LES COMPÉTENCES CLÉS EN LITTÉRATIE ALIMENTAIRE .....	20
2.3.1. <i>L'ÉTAPE DE LA PLANIFICATION DES REPAS</i> .....	22
2.3.2. <i>L'ÉTAPE DE LA SÉLECTION DES ALIMENTS</i> .....	23
2.3.3. <i>L'ÉTAPE DE LA PRÉPARATION DES REPAS</i> .....	23
2.3.4. <i>L'ÉTAPE DE LA CONSOMMATION CONSCIENTE</i> .....	24
2.4.    L'IMPORTANCE DE L'INTERVENTION MULTI LEVIERS .....	24
2.5.    MODÈLE SOCIO ÉCOSYSTÉMIQUE DE BRONFENBRENNER (1979): UN CADRE THÉORIQUE POUR L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE EN MILIEU SCOLAIRE .....	26
2.6.    D'UNE QUESTION GÉNÉRALE VERS DES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	29
<b>CHAPITRE 3</b> .....	<b>31</b>
<b>CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>31</b>
3.1.    APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE: ETHNOGRAPHIE .....	33
3.2.    LE CHOIX DU TERRAIN DE RECHERCHE: UNE ÉCOLE ENGAGÉE DANS L'ÉDUCATION ALIMENTAIRE .....	34
3.2.1. <i>LE CHOIX DES PARTICIPANTS</i> .....	36
3.2.2. <i>CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES</i> .....	39
3.3.    LES OUTILS DE COLLECTES DE DONNÉES.....	39
3.3.1. <i>OBSERVATION NON PARTICIPANTE</i> .....	41
3.3.2. <i>ENTRETIEN À LA VOLÉE</i> .....	43

3.3.3.	<i>ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ</i> .....	44
3.4.	ANALYSE DES DONNÉES .....	46
3.4.1.	<i>TRANSCRIPTION DES DONNÉES</i> .....	48
3.4.2.	<i>LECTURES APPROFONDIES ET IMMERSION DANS LES DONNÉES</i> .....	48
3.4.3.	<i>CODAGE DES DONNÉES</i> .....	49
3.4.4.	<i>REGROUPEMENT THÉMATIQUE, ANALYSE VERTICALE ET HORIZONTALE</i> .....	50
3.5.	LIMITES MÉTHODOLOGIQUES .....	51
3.6.	CONCLUSION MÉTHODOLOGIE.....	52
<b>CHAPITRE 4</b>	<b>RÉSULTATS</b> .....	<b>54</b>
4.1.	LES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN LITTÉRATIE ALIMENTAIRE .....	56
4.2.	DES PRATIQUES POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE DE LA PLANIFICATION DES REPAS .....	56
4.2.1.	<i>LES SAVOIRS ENSEIGNÉS SUR LA PLANIFICATION DES REPAS</i> .....	57
4.2.2.	<i>LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUE MOBILISÉS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PLANIFICATION DES REPAS</i> .....	59
4.2.3.	<i>SYNTHÈSE DE LA DIMENSION "PLANIFICATION"</i> .....	60
4.3.	DES PRATIQUES POUR SÉLECTIONNER LES ALIMENTS .....	62
4.3.1.	<i>LES SAVOIRS ENSEIGNÉS PAR LES ENSEIGNANTS POUR APPRENDRE AUX ÉLÈVES À SÉLECTIONNER DES ALIMENTS</i> .....	63
4.3.2.	<i>LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES MOBILISÉES POUR ENSEIGNER LA SÉLECTION</i> .....	64
4.3.3.	<i>SYNTHÈSE DE LA DIMENSION "SÉLECTION"</i> .....	66
4.4.	DES PRATIQUES POUR PRÉPARER LES ALIMENTS .....	67
4.4.1.	<i>LES SAVOIRS ENSEIGNÉS AUX ÉLÈVES D'APPRENDRE À PRÉPARER DES ALIMENTS</i> .....	68
4.4.2.	<i>LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR APPRENDRE À PRÉPARER DES ALIMENTS</i> .....	69
4.4.3.	<i>SYNTHÈSE DE LA DIMENSION PRÉPARATION</i> .....	72
4.5.	DES PRATIQUES POUR CONSOMMER LES ALIMENTS .....	75
4.5.1.	<i>LES SAVOIRS ENSEIGNÉS PERMETTANT AUX ÉLÈVES L'APPRENTISSAGE DE CONSOMMATION DES ALIMENTS</i> .....	75
4.5.2.	<i>LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR APPRENDRE À CONSOMMER DES ALIMENTS</i> .....	76
4.5.3.	<i>SYNTHÈSE DE LA DIMENSION "APPRENDRE À CONSOMMER"</i> .....	80
4.6.	LES CONDITIONS FACILITANTES ET LES OBSTACLES À LA MISE EN ŒUVRE SELON LE MODÈLE SOCIO-ÉCOSYSTÉMIQUE DE BRONFENBRENNER (1979).....	83
4.7.	L'ONTOSYSTÈME: CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES DES ACTEURS ÉDUCATIFS.....	84
4.7.1.	<i>LES CONDITIONS FACILITANTES: LE PLAISIR, LA CURIOSITÉ ET LE SENS</i>	

4.7.2.	<i>LES OBSTACLES : TENSION PERSONNES ET CONTRAINTES PERÇUES</i>	87
4.7.3.	<i>SYNTHÈSE DE L'ONTOSYSTÈME</i>	87
4.8.	LE MICROSYSTÈME: INTERACTIONS IMMÉDIATES ENTRE L'ÉLÈVE, LA FAMILLE ET LES ACTEURS ÉDUCATIFS	89
4.8.1.	<i>LES CONDITIONS FACILITANTES DANS LE MICROSYSTÈME</i>	89
4.8.2.	<i>LES OBSTACLES RENCONTRÉS DANS LE MICROSYSTÈME</i>	92
4.8.3.	<i>SYNTHÈSE DU MICROSYSTÈME</i>	94
4.9.	LE MÉSOSYSTÈME: ARTICULATIONS ENTRE ÉCOLE, FAMILLE ET COMMUNAUTÉ	96
4.9.1.	<i>LES CONDITIONS FACILITANTES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MÉSOSYSTÈME</i>	96
4.9.2.	<i>LES OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MÉSOSYSTÈME</i>	101
4.9.3.	<i>SYNTHÈSE DU MÉSOSYSTÈME</i>	106
4.10.	L'EXOSYSTÈME	108
4.10.1.	<i>LES CONDITIONS FACILITANTES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS L'EXOSYSTÈME</i>	108
4.10.2.	<i>LES OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS L'EXOSYSTÈME</i>	110
4.10.3.	<i>SYNTHÈSE DE L'EXOSYSTÈME</i>	112
4.11.	LE MACROSYSTÈME : VALEURS, CADRES ET REPRÉSENTATIONS COLLECTIVES	114
4.11.1.	<i>LES CONDITIONS FACILITANTES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MACROSYSTÈME</i>	115
4.11.2.	<i>LES OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MACROSYSTÈME</i>	115
4.11.3.	<i>SYNTHÈSE DU MACROSYSTÈME</i>	116
4.12.	SYNTHÈSE INTERPRÉTATIVE DES RÉSULTATS	118
<b>CHAPITRE 5</b>		<b>121</b>
<b>DISCUSSION DES RÉSULTATS</b>		<b>121</b>
5.1.	RETOUR SUR LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	121
5.2.	DYNAMIQUES ET CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE AU PRIMAIRE : UNE LECTURE INTÉGRÉE	122
5.2.1.	<i>FOCALISATION SUR LE FRANÇAIS ET LES MATHÉMATIQUES : UNE INTÉGRATION PARTIELLE ÉTAYÉE PAR NOS RÉSULTATS</i>	123
5.2.2.	<i>RESSOURCES HUMAINES ET ORGANISATIONNELLES : LEVIERS ET FRAGILITÉS AU MÉSO- ET EXOSYSTÈME</i>	124
5.2.3.	<i>VERS UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE ARTICULANT VÉCU ET INVESTIGATION</i>	125
5.3.	SYNTHÈSE INTERPRÉTATIVE ET OUVERTURE	129

5.4. LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES POUR DE FUTURES

RECHERCHES .....	134
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>137</b>
<b>LISTE DES RÉFÉRENCES .....</b>	<b>140</b>
<b>CERTIFICATION ÉTHIQUE .....</b>	<b>146</b>
<b>ANNEXE 1 .....</b>	<b>147</b>
<b>ANNEXE 2 .....</b>	<b>149</b>
<b>ANNEXE 3 .....</b>	<b>150</b>
<b>ANNEXE 4 .....</b>	<b>152</b>
<b>ANNEXE 5 .....</b>	<b>153</b>
<b>ANNEXE 6 .....</b>	<b>154</b>
<b>ANNEXE 7 .....</b>	<b>156</b>
<b>ANNEXE 8 .....</b>	<b>157</b>
<b>ANNEXE 8 .....</b>	<b>158</b>

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 PROFIL DES PARTICIPANTS.....	38
TABLEAU 2 : VUE D'ENSEMBLE DES OUTILS DE COLLECTE.....	41
TABLEAU 3 : CORPUS DES DONNÉES.....	46
TABLEAU 4 : ÉTAPES DU PROCESSUS D'ANALYSE DES DONNÉES.....	48
TABLEAU 5 : CONTENUS ET MÉTHODES PÉDAGOGIQUES LIÉS À LA PLANIFICATION DES REPAS .....	62
TABLEAU 6 : CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET MÉTHODES PÉDAGOGIQUES LIÉS À LA SÉLECTION DES ALIMENTS .....	66
TABLEAU 7 : CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET MÉTHODES PÉDAGOGIQUES LIÉS À LA PRÉPARATION DES ALIMENTS .....	74
TABLEAU 8 : CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET MÉTHODES PÉDAGOGIQUES LIÉS À LA CONSOMMATION DES ALIMENTS.....	82
TABLEAU 9 : CONDITIONS FACILITANTES ET OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS L'ONTOSYSTÈME .....	88
TABLEAU 10 : CONDITIONS FACILITANTES ET OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MICROSISTÈME .....	95
TABLEAU 11 : CONDITIONS FACILITANTES ET OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MÉSOSISTÈME .....	107
TABLEAU 12 : CONDITIONS FACILITANTES ET OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS L'EXOSISTÈME .....	113
TABLEAU 13 : CONDITIONS FACILITANTES ET OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MACROSISTÈME.....	117
TABLEAU 14 : EXEMPLE D'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE SELON LE MODÈLE OPÉRATOIRE .....	132

## LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : MODÈLE CONCEPT LITTÉRATIE ALIMENTAIRE VIDGEN, ADAPTÉ PAR DESJARDINS (2020) ...	21
FIGURE 2 : MODÈLE SOCIO-ÉCOSYSTÉMIQUE DE BRONFENBRENNER (1979) ADAPTÉ PAR DE FLANNERY ET AL. (2016).....	27
FIGURE 3 : LE MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE PROPOSÉ .....	131

## REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ma gratitude au Centre de services scolaires des Rives-du-Saguenay, dont le soutien a donné un sens concret à ce projet. Leur ouverture m'a permis de rencontrer des humains d'exception et d'ancrer cette recherche dans une réalité porteuse et inspirante.

Je tiens également à remercier ma direction, Nicole Monney et ma codirection, Brice Favier-Ambrosini, qui se complètent admirablement. Grâce à leur confiance et à leur accompagnement positif, mobilisant et constant, j'ai pu croire qu'une maîtrise était possible, qu'elle pouvait être à la fois concrète et enrichissante. Ils ont su m'encadrer avec bienveillance, même lorsque j'ai réalisé l'ampleur de tout ce qu'il me restait à apprendre, ils m'ont guidé dans ma rigueur et mon intensité de travail.

Je veux aussi rendre hommage à mon beau-père, Claude Villeneuve, qui nous a quittés le 19 mai 2024. C'est lui qui a allumé l'étincelle de la recherche, qui a cru en moi et qui a su me convaincre que j'avais ce qu'il fallait pour entreprendre et réussir ce mémoire. J'ai dû me rappeler quelques fois ses paroles pour y arriver « du calme, de l'ordre et de la méthode ».

Enfin, je réserve des remerciements tout particuliers à ma famille, mon conjoint François et à mes enfants, Mathilde et Charles. Leur patience, leur appui et leur complicité ont rendu possible la rédaction de ce mémoire, malgré mes engagements professionnels et bénévoles. J'ai adoré partager avec mes enfants ces après-midis passés à la bibliothèque, qui resteront pour moi des moments précieux. Je remercie aussi mon conjoint, mon allié et correcteur officiel, pour son soutien indéfectible et sa présence constante tout au long de cette aventure.

## INTRODUCTION

Et si l'école ouvrait la voie à une génération de mangeurs responsables? Dans un contexte mondial marqué par une augmentation des enjeux de santé publique tels que l'obésité infantile et les inégalités d'accès à une alimentation équilibrée, la littératie alimentaire émerge comme une compétence essentielle pour outiller les jeunes générations face à ces défis. Selon Santé Canada (2019), la littératie alimentaire englobe des compétences critiques permettant aux individus de naviguer dans un environnement alimentaire de plus en plus complexe, avec des implications sociales, culturelles et environnementales majeures.

Le développement de la littératie alimentaire en milieu scolaire constitue une réponse prometteuse pour promouvoir des habitudes alimentaires saines et durables tout en sensibilisant les élèves aux retombées de leurs choix sur l'environnement et la société (Santé Canada, 2010). Toutefois, au Québec, malgré des initiatives ponctuelles comme les jardins scolaires ou les collaborations avec les acteurs locaux, cette compétence reste faiblement intégrée dans les programmes éducatifs formels (Biron et al., 2021). Dans une perspective d'éducation à la santé, le développement du pouvoir d'agir des élèves en matière d'alimentation à travers des interventions multi-leviers (Bernal, 2020) apparaît comme une approche prometteuse pour encourager des choix alimentaires éclairés et durables. L'école, en tant que milieu éducatif et social clé, joue un rôle central dans le développement de la littératie alimentaire en mobilisant divers niveaux d'intervention : individuel, interpersonnel, institutionnel et sociétal (Pech et al., 2023). Une approche holistique, intégrant des stratégies d'apprentissage expérientiel, des collaborations avec des acteurs communautaires et des politiques scolaires favorisant un environnement alimentaire sain, peut contribuer à former une génération de mangeurs responsables (Biron et al., 2021). Toutefois, malgré ces potentialités, la mise en œuvre de telles interventions demeure un défi dans les écoles québécoises où l'intégration systématique de la littératie alimentaire dans les programmes éducatifs reste limitée (Biron et al., 2021).

Malgré une reconnaissance croissante de l'importance de l'éducation alimentaire, plusieurs défis subsistent. Les enseignants manquent souvent d'outils pédagogiques et de formation nécessaire pour intégrer efficacement ces notions dans leur pratique quotidienne (Lemieux, 2024). En conséquence, cette recherche explore les questions suivantes : Quelles sont

les pratiques actuelles d'intégration de la littératie alimentaire au primaire? Quels sont les conditions facilitantes et les obstacles influençant leur mise en œuvre?

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres principaux. Le premier chapitre établit le contexte et la problématique, en mettant en lumière l'importance de la littératie alimentaire et les lacunes dans les pratiques éducatives actuelles. Le second chapitre présente le cadre conceptuel et théorique qui guide cette recherche, incluant les notions de littératie dans sa globalité, de littératie alimentaire et d'interdisciplinarité. Le troisième chapitre décrit la méthodologie adoptée pour collecter et analyser les données. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus, avec une attention particulière aux besoins exprimés par les acteurs scolaires et aux opportunités identifiées pour intégrer la littératie alimentaire dans le cadre scolaire. Enfin, le cinquième chapitre interprète les résultats à la lumière du cadre théorique et des études antérieures, et discute de leurs implications pour les pratiques éducatives et les politiques publiques en matière de littératie alimentaire. En terminant, la conclusion met en lumière les principales retombées de cette recherche, tout en abordant ses limites et en ouvrant la voie à de nouveaux questionnements.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

L'alimentation est un déterminant majeur de la santé et du bien-être, influençant à la fois le développement physique, cognitif et social des enfants (Institut de la statistique du Québec, 2001). Or, dans un contexte marqué par une montée des maladies chroniques et des inégalités alimentaires persistantes selon le statut socioéconomique (Darmon & Drewnowski, 2008; MSSS, 2024), il devient essentiel de repenser l'éducation à l'alimentation dès le plus jeune âge. En effet, l'école, en tant que lieu privilégié d'apprentissage et de socialisation, représente un espace clé pour favoriser l'acquisition de compétences alimentaires, permettant ainsi aux élèves de faire des choix éclairés et durables en matière de nutrition (Truman, Elliott & Maclaren, 2017).

Cependant, bien que les politiques éducatives québécoises reconnaissent l'importance de l'éducation à la santé, la littératie alimentaire demeure peu intégrée de façon systématique au programme scolaire (Pech et al., 2023). Ce manque d'intégration s'explique par un cadre pédagogique peu défini, une formation insuffisante des enseignants et des inégalités d'accès aux ressources. Ainsi, il est possible de croire que l'apprentissage en alimentation demeure souvent marginal et dépend principalement d'initiatives ponctuelles menées par les écoles ou des organismes externes.

Ce chapitre explore ainsi les enjeux liés à l'éducation alimentaire en milieu scolaire en présentant d'abord l'état de la situation en matière de santé publique et les raisons justifiant une intervention dès le primaire. Il s'attarde ensuite sur les possibilités et les limites du système éducatif québécois quant à l'intégration de la littératie alimentaire, avant de définir les dimensions clés de cette approche. Enfin, il expose les obstacles et défis à surmonter pour son implantation ainsi que les stratégies reconnues en éducation à la santé qui pourraient être mobilisées pour assurer un déploiement efficace dans les écoles. La problématique se conclura par la formulation des questions de recherche.

#### 1.1. CONTEXTE ET ÉTAT DE LA SITUATION EN MATIÈRE DE SANTÉ PUBLIQUE

Selon l'Institut de la statistique (2018), environ un quart des enfants québécois présente un risque accru d'obésité ou de surpoids, une situation préoccupante qui s'inscrit dans un cadre

plus large d'inégalités sociales de santé. Ces disparités sont largement influencées par des déterminants sociaux de la santé, notamment le niveau socioéconomique, le niveau d'éducation des parents et l'accès à des ressources alimentaires saines. Les inégalités sociales de santé en matière de nutrition s'expliquent par plusieurs facteurs interreliés. D'une part, les familles à plus faible revenu ont souvent un accès limité à des aliments frais et nutritifs en raison du coût élevé des aliments sains, de la précarité financière et des déserts alimentaires, c'est-à-dire des zones où l'offre en fruits, légumes et produits frais est restreinte (Darmon & Drewnowski, 2008). D'autre part, les environnements alimentaires dans lesquels évoluent ces enfants, incluant les écoles, les services de garde et les milieux communautaires, jouent un rôle déterminant dans le développement des habitudes alimentaires (Story et al., 2008).

En éducation à la santé, le modèle socio-écologique met en évidence l'importance d'agir sur plusieurs niveaux pour réduire ces inégalités et favoriser des environnements qui soutiennent la littératie alimentaire (Bronfenbrenner, 1979; Ministère de l'éducation, 2006). L'école est un acteur clé dans ce processus, car elle constitue un espace d'apprentissage accessible à tous les enfants, indépendamment de leur milieu socioéconomique. Or, bien que l'éducation à la santé et la promotion de saines habitudes alimentaires fassent partie des objectifs du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), leur mise en œuvre demeure inégale selon les ressources et le contexte socioéconomique des établissements scolaires (Ministère de l'éducation, 2006).

Le concept d'autonomisation en santé est pertinent pour comprendre l'impact des inégalités sociales sur les habitudes alimentaires des enfants. Une faible littératie alimentaire réduit la capacité des individus à faire des choix alimentaires éclairés et à comprendre les conséquences de leurs choix sur leur santé (Nutbeam, 2000). Ainsi, les enfants issus de milieux défavorisés sont non seulement plus exposés aux aliments ultra-transformés riches en sucres, en gras et en sel, mais ils ont aussi moins d'occasions de développer des compétences alimentaires de base, telles que la lecture des étiquettes nutritionnelles, la planification des repas et la cuisine (Truman et al., 2017).

Ces constats soulignent la nécessité d'une approche préventive et éducative, intégrée dans le cadre scolaire, pour favoriser une équité en santé et permettre aux jeunes de tous horizons d'acquérir des compétences leur permettant de faire des choix alimentaires favorables

à leur bien-être. Une telle approche passe notamment par une intégration systématique de la littératie alimentaire dans les écoles, qui ne se limiterait pas à la transmission de connaissances nutritionnelles, mais viserait aussi le développement de compétences pratiques et critiques sur l'alimentation (Biron et al., 2021). Ainsi, l'absence d'interventions éducatives en alimentation contribue à perpétuer les inégalités sociales de santé, alors qu'une éducation alimentaire précoce et bien structurée pourrait jouer un rôle majeur dans la prévention des maladies chroniques et la réduction des écarts entre les groupes socioéconomiques (Marmot & G. Wilkinson, 2003). L'école apparaît ainsi comme un levier déterminant pour outiller les jeunes à adopter des habitudes alimentaires saines et durables tout au long de leur vie.

L'intégration de la littératie alimentaire au programme scolaire constitue une voie privilégiée pour combler les lacunes actuelles en matière d'éducation à la santé (Pech et al, 2023; Biron et al., 2021). Une telle approche permettrait de favoriser une sensibilisation précoce aux enjeux alimentaires, d'encourager des habitudes de consommation plus saines et de réduire les écarts de santé nutritionnelle entre les élèves. L'absence d'un enseignement structuré sur l'alimentation soulève des enjeux importants, non seulement en matière de santé publique, mais aussi d'équité sociale. En effet, le manque d'accès à des connaissances et compétences alimentaires de base tend à reproduire les inégalités existantes en réservant les comportements les plus favorables à la santé aux milieux disposant de ressources économiques et éducatives plus élevées (Truman et al., 2017). En intégrant la littératie alimentaire dans le cursus scolaire, l'école pourrait agir comme un levier d'équité en offrant à chaque élève les outils nécessaires pour comprendre, choisir et préparer des aliments sains, tout en développant une autonomie alimentaire durable.

Sans une éducation alimentaire adéquate, les élèves restent vulnérables aux influences de l'industrie agroalimentaire, souvent axée sur la consommation d'aliments ultra-transformés à haute teneur en sucre, en gras et en sel. Ce manque de sensibilisation contribue directement à l'augmentation des maladies chroniques telles que l'obésité, le diabète de type 2 et les troubles cardiovasculaires qui affectent de manière disproportionnée les milieux socio économiquement défavorisés (Santé Canada, 2019). Alors que 8 adultes sur 10 ont vu leurs parents cuisiner tous les jours, en 2013 cela représentait environ 4 parents sur 10 qui cuisinaient chaque soir. Les enfants ont donc moins d'opportunités d'apprendre (Extenso, 2013). Plusieurs experts rapportent

une baisse des compétences alimentaires et culinaires chez les jeunes, notamment en raison de la diminution du nombre d'occasions qu'ils ont pour les développer (Ordre professionnel des diététistes du Québec, 2007). De plus, l'école étant un lieu de transmission des savoirs fondamentaux, l'absence d'éducation alimentaire y perpétue une méconnaissance des bases de la nutrition, ce qui nuit à la capacité des jeunes à adopter des habitudes de vie saines à l'âge adulte. Cette lacune dans l'enseignement scolaire empêche également de développer des compétences transversales essentielles, telles que la gestion du budget alimentaire, l'évaluation critique des informations nutritionnelles et la compréhension des impacts environnementaux et sociaux des choix alimentaires (Pech et al., 2023).

Par ailleurs, les inégalités sociales en matière de santé influencent directement la réussite éducative. Comme le souligne le rapport du directeur national de santé publique 2024, les établissements situés en milieux défavorisés font face à des défis accrus en raison de l'accès limité aux ressources alimentaires saines et à l'information nutritionnelle (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2024). Ces inégalités se répercutent sur les performances scolaires, la concentration et le bien-être des élèves, soulignant ainsi la nécessité d'intégrer l'éducation alimentaire et des politiques de soutien au sein des pratiques pédagogiques existantes.

## **1.2. L'ÉDUCATION ALIMENTAIRE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS**

Malgré une reconnaissance croissante des bienfaits d'une éducation alimentaire dès le plus jeune âge, son intégration au curriculum québécois demeure limitée et non formalisée (Allard, 2023). Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) ne comporte actuellement aucune mention explicite de la littératie alimentaire. Il aborde toutefois certains aspects liés à l'alimentation par l'intermédiaire de compétences générales associées à la santé, au développement personnel et à la consommation responsable. Les domaines généraux de formation (Ministère de l'Éducation, 2006), tels que « Santé et bien-être » et « Environnement et consommation », offrent des possibilités d'arrimage pour aborder les questions alimentaires sous un angle éducatif et interdisciplinaire, sans que celles-ci ne soient systématiquement mobilisées dans la pratique. Le cadre du PFEQ peut ainsi être perçu comme un levier potentiel pour intégrer la littératie alimentaire de manière transversale,

en soutenant l'apprentissage de comportements favorables à la santé, la réflexion critique sur la consommation et la compréhension des enjeux environnementaux.

Bien que ces orientations ouvrent la voie à une éducation alimentaire plus cohérente, leur opérationnalisation demeure largement dépendante des initiatives locales et de l'engagement des équipes-écoles. Certaines pratiques émergent déjà, telles que les jardins pédagogiques, les repas collectifs ou les projets interdisciplinaires, mais elles restent ponctuelles et inégalement réparties selon les milieux (Biron et al., 2021; Pech et al, 2023).

Toutefois, pour mieux comprendre comment l'éducation alimentaire peut être intégrée efficacement dans les écoles, il est essentiel d'examiner le concept de littératie alimentaire dans une perspective plus large, en tenant compte de ses différentes dimensions et de son rôle dans le développement des compétences des élèves.

### **1.3. LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE : UNE APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE**

La littératie alimentaire désigne l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes qui permettent à un individu de comprendre, de choisir, de préparer et de consommer des aliments de manière éclairée, saine et durable (Vidgen, 2014; Santé Canada, 2019). Elle ne se limite pas à la simple transmission d'informations nutritionnelles, mais englobe aussi la capacité à analyser de façon critique les messages alimentaires, à reconnaître les déterminants sociaux et environnementaux de l'alimentation et à agir de façon autonome dans un environnement alimentaire complexe (Truman et al, 2017).

Le concept fait l'objet de discussions quant à sa définition et à sa mise en œuvre pratique. Certains auteurs insistent sur sa dimension éducative et son intégration dans le cadre scolaire, soulignant l'importance de développer des compétences alimentaires dès le jeune âge afin de favoriser une autonomie nutritionnelle et une meilleure compréhension des systèmes alimentaires (Aadland & Wergedahl, 2024). D'autres recherches mettent en évidence les défis d'implantation, notamment en raison des disparités sociales et économiques qui influencent l'accès aux ressources éducatives et aux aliments de qualité (Truman et al., 2017). Selon Santé Canada (2019), la littératie alimentaire englobe l'acquisition et l'application de compétences et de pratiques alimentaires tout au long de la vie, permettant de s'orienter dans un environnement alimentaire complexe. Cette approche inclut également des dimensions sociales, culturelles,

économiques et physiques, essentielles pour comprendre les enjeux globaux liés à l'alimentation. Ces savoirs et compétences, lorsqu'ils sont transmis aux élèves, contribuent à leur capacité à faire des choix alimentaires éclairés, favorisant ainsi leur santé et leur bien-être tout en les sensibilisant aux impacts environnementaux et sociétaux de leurs choix (Biron et al., 2021).

Au Québec, plusieurs initiatives locales visent déjà à renforcer ces apprentissages, mais leur accessibilité demeure inégale selon les milieux scolaires, notamment en raison de la disparité des ressources disponibles (Verdun & McDonald, 2023<sup>1</sup>). L'absence d'un cadre national cohérent en éducation alimentaire risque ainsi d'accentuer ces écarts et de limiter la portée des efforts déployés sur le terrain.

La littératie alimentaire ne se limite pas à des savoirs pratiques comme la préparation des repas. Elle inclut également une éducation critique, permettant aux élèves de comprendre les impacts des politiques alimentaires globales, telles que l'utilisation de produits locaux, la réduction du gaspillage alimentaire et les choix alimentaires durables (Truman et al., 2017). Une telle perspective offre des outils pour développer leur pensée critique et leur capacité à agir de manière responsable en tant que citoyens. En développant ces connaissances, habiletés et attitudes, les élèves acquièrent les outils nécessaires pour prendre des décisions éclairées concernant leur alimentation, favorisant ainsi des habitudes de vie saines et durables (Brouillette et al., 2023). Ces activités ne se limitent pas uniquement aux compétences disciplinaires ; il est possible de croire qu'elles pourraient également favoriser l'acquisition d'habiletés transversales et s'inscrire dans les domaines généraux de formation du PFEQ. En effet, en intégrant des approches interdisciplinaires, telles que les ateliers culinaires ou les projets de jardinage scolaire, les élèves pourraient développer des compétences variées, allant de la gestion du budget alimentaire à l'évaluation critique des choix de consommation. Toutefois, des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour mesurer précisément l'impact de ces initiatives sur l'acquisition de ces habiletés. À travers des ateliers culinaires en classe, les élèves sont amenés à réfléchir à leur santé et leur bien-être, à structurer leur travail de manière efficace et à stimuler leur créativité. En intégrant ces dimensions dans leur éducation, les élèves peuvent devenir des

---

<sup>1</sup> Chemins de transition est un programme de recherche-action interuniversitaire coordonné par l'Université de Montréal. Il vise à élaborer, avec des partenaires publics et communautaires, des trajectoires de transition durables pour le Québec, notamment dans les domaines de l'alimentation, de la mobilité et de l'aménagement du territoire (Verdun & McDonald, 2023).

consommateurs responsables, conscients de leur impact sur l'environnement et la société. Cette approche peut, non seulement contribuer à leur épanouissement personnel, mais aussi à la construction d'une société plus durable et équitable, répondant aux enjeux complexes auxquels ils seront confrontés dans le futur.

Certaines ressources proposent déjà des ateliers culinaires et alimentaires soigneusement alignés avec le PFEQ, pour la majorité référencée sur la Marmite éducative<sup>2</sup>, une plateforme développée par Équiterre qui regroupe des ressources pédagogiques visant à intégrer l'éducation alimentaire dans les écoles. Elle propose des activités clés en main pour les enseignants, incluant des ateliers culinaires, des guides éducatifs et des projets interdisciplinaires favorisant l'apprentissage des compétences alimentaires et environnementales chez les jeunes (Equiterre 2025). De plus, certains centres de services scolaires et centres de santé et services sociaux ont mis en place des formations destinées aux enseignants afin de les outiller dans le développement des compétences alimentaires et culinaires des jeunes (Lab école, 2023, Li et al., 2021, Santé Canada, 2010) . Par ailleurs, des organismes à but non lucratif apportent leur expertise en matière d'ateliers culinaires, de jardinage éducatif et d'éducation sensorielle au goût, une approche qui gagnerait à être généralisée pour maximiser son impact éducatif (Marmite éducative, Équiterre 2025).

D'autres initiatives plus récentes, comme les projets visant à instaurer un programme universel d'alimentation scolaire pour tous (Brouillette et al., 2023), montrent une progression vers une meilleure prise en charge des enjeux alimentaires dans les écoles. Toutefois, ces projets se concentrent principalement sur l'accès à des repas sains. Ce type d'initiative est une opportunité importante d'intégration du volet éducatif. Par exemple, les collaborations entre écoles et acteurs locaux du secteur agroalimentaire semblent encourager des initiatives intéressantes, mais il est incertain si elles incluent systématiquement des activités pédagogiques aidant les élèves à saisir pleinement les enjeux économiques, sociaux et environnementaux qui en découlent. Intégrer un tel volet éducatif permettrait non seulement de renforcer les

---

<sup>2</sup> La Marmite éducative est une plateforme collaborative développée par l'organisme Équiterre. Elle vise à soutenir le personnel enseignant dans l'intégration de la littératie alimentaire à l'école primaire et secondaire, en rassemblant des activités pédagogiques, des ressources de planification et des outils d'évaluation adaptés aux domaines du PFEQ. <https://marmiteeducative.ca>

apprentissages, mais aussi de connecter les élèves à leur environnement local, tout en valorisant les produits régionaux (Pech, 2022).

Cependant, ces initiatives restent limitées et inégalement réparties dans les établissements scolaires. Cette situation soulève la question des obstacles qui entravent l'implantation systématique de la littératie alimentaire dans le milieu scolaire et des défis à surmonter pour assurer son intégration durable.

#### **1.4. OBSTACLES À L'IMPLANTATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE EN MILIEU SCOLAIRE**

Bien que la littératie alimentaire soit reconnue comme un levier essentiel pour promouvoir la santé et l'équité en milieu scolaire, son implantation demeure insuffisamment documentée, notamment en ce qui concerne les défis rencontrés par les enseignants et les établissements scolaires. Ce manque de recherches approfondies limite la compréhension des freins structurels et pédagogiques à son intégration dans le curriculum.

Le principal obstacle relevé dans la littérature concerne le manque de connaissances et de formation des enseignants en matière de littératie alimentaire, tant sur le plan du contenu que des approches pédagogiques permettant de l'enseigner. Cette lacune réduit leur capacité à accompagner les élèves dans le développement de compétences alimentaires structurées et durables (Biron et al., 2021). Peu de formations initiales ou continues incluent des notions approfondies sur la littératie alimentaire, ce qui rend son intégration inégale et souvent dépendante de l'intérêt personnel ou des ressources disponibles localement (Li et al., 2021). De plus, l'absence d'un cadre clair et structuré sur la place de la littératie alimentaire dans le curriculum scolaire contribue à l'incertitude des enseignants quant à la manière de l'aborder, les laissant sans outils pédagogiques concrets pour l'enseigner (Li et al., 2021).

Une recension des écrits réalisée en septembre 2024 dans le cadre de ce travail de recherche a permis d'analyser les programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises offrant le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Cette analyse a permis de constater que les concepts liés à la littératie alimentaire ne sont pas systématiquement intégrés aux curriculums de formation des futurs enseignants. Les établissements offrant ce programme comprennent plusieurs universités du réseau de

l'Université du Québec, notamment l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). En dehors de ce réseau, l'Université Laval, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke proposent également un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Enfin, l'Université TÉLUQ offre un diplôme d'études supérieures spécialisées en éducation préscolaire et en enseignement primaire. L'analyse des plans de formation et des contenus de cours de ces établissements révèle que, bien que la formation en éducation préscolaire et primaire inclue des compétences en lien avec l'enseignement de la santé et du bien-être, la littératie alimentaire n'y est pas explicitement abordée comme une compétence clé à développer. L'accent est principalement mis sur la promotion de saines habitudes de vie de manière générale, sans formation approfondie sur l'enseignement des compétences alimentaires ou sur l'intégration de la littératie alimentaire dans la pédagogie.

Cette lacune dans la formation initiale pourrait limiter l'efficacité des interventions en littératie alimentaire en milieu scolaire et contribuer à perpétuer les inégalités en matière de santé publique. En effet, sans une formation spécifique, les futurs enseignants peuvent éprouver des difficultés à intégrer ces notions dans leur enseignement, ce qui entraîne une disparité dans l'application des initiatives en éducation alimentaire, dépendant de l'intérêt personnel des enseignants ou des ressources externes disponibles dans leur milieu. Ces constats soulignent l'importance d'une meilleure intégration de la littératie alimentaire dans la formation des enseignants afin de leur fournir les outils nécessaires pour accompagner efficacement les élèves dans le développement de compétences alimentaires durables.

Par ailleurs, bien que le PFEQ aborde la question des saines habitudes de vie, la littératie alimentaire n'y est pas explicitement intégrée comme une compétence essentielle au primaire. Dans le programme d'éducation physique et à la santé (EPS), la compétence 3 - *Adopter un mode de vie sain et actif* vise le développement de comportements favorisant la santé et le bien-être des élèves, notamment par l'adoption de saines habitudes de vie et la pratique régulière d'activités physique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2009). Toutefois, cette compétence ne prévoit pas d'objectifs spécifiques liés au développement des connaissances et habiletés

nécessaires à la littératie alimentaire. Si l'équilibre alimentaire est évoqué dans les liens avec les domaines généraux de formation, le programme ne prévoit pas un enseignement structuré visant le développement de la littératie alimentaire chez les élèves du primaire. C'est uniquement au secondaire que l'alimentation est abordée de manière plus concrète dans l'enseignement de l'EPS. On y traite, entre autres, des besoins nutritionnels en fonction de l'activité physique et des choix alimentaires favorisant la santé et la pratique d'activités physiques (Ministère de l'Éducation du Québec, 2010). Cependant, ces notions restent liées à la performance et à la santé physique, plutôt qu'à une approche plus large de la littératie alimentaire incluant les dimensions culturelles, sociales et environnementales des choix alimentaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 2009).

Ainsi, malgré la reconnaissance croissante des enjeux liés à l'alimentation en milieu scolaire, l'absence d'une formation spécifique en littératie alimentaire pour les enseignants et l'intégration limitée de cette thématique dans le curriculum primaire freinent son implantation systématique. Ces constats mettent en évidence la nécessité d'une réflexion collective sur la place que pourrait occuper la littératie alimentaire dans une approche éducative plus transversale et interdisciplinaire.

### **1.5. STRATÉGIES D'INTERVENTION EN ÉDUCATION À LA SANTÉ : UN LEVIER POUR IMPLANTER LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE**

Des recherches ont montré que l'éducation à la santé repose sur des stratégies d'intervention visant à améliorer les habitudes de vie des jeunes en milieu scolaire (Bernal, 2020; Bernal, Lhuisset, Fabre & Bois, 2021). Selon le rapport de l'INSPQ (Traoré et al., 2024), les approches éducatives intégrées permettent de développer les compétences des élèves en matière de santé et de bien-être, en combinant des apprentissages théoriques avec des actions concrètes dans leur environnement immédiat. Ces stratégies incluent notamment des interventions axées sur l'éducation nutritionnelle, l'activité physique et la promotion de la santé mentale au sein des écoles, favorisant ainsi une approche globale et préventive.

Les stratégies d'intervention en éducation à la santé s'appuient sur des modèles éprouvés qui montrent l'efficacité d'une approche multi-niveau pour favoriser des changements durables dans les comportements des individus. Parmi ces modèles, le modèle socio-écologique

constitue une référence clé, en insistant sur l'importance d'agir simultanément à plusieurs niveaux : individuel, interpersonnel, organisationnel et sociétal (Bernal et al., 2021). La recherche montre que les stratégies d'autonomisation en éducation à la santé, lorsqu'elles sont mises en œuvre à l'échelle de l'école, génèrent un impact significatif sur l'adoption de saines habitudes de vie. En effet, les interventions qui combinent l'action éducative en classe avec des changements environnementaux et organisationnels, tels que l'intégration de pauses actives, des aménagements favorisant l'activité physique ou encore des collaborations avec les familles et la communauté, s'avèrent plus efficaces que les approches isolées (Bernal, 2020).

Dans une perspective systémique, en cohérence avec le modèle socio-écosystémique mobilisé dans cette recherche, la littératie alimentaire gagnerait à être intégrée de manière à mobiliser l'ensemble des acteurs scolaires. L'EPS représente un levier important pour sensibiliser les élèves aux bienfaits d'une alimentation équilibrée en lien avec un mode de vie actif. Par ailleurs, les services de garde scolaires constituent un autre lieu stratégique pour promouvoir de saines habitudes alimentaires en intégrant des activités éducatives ludiques sur la nutrition et la préparation des repas. Enfin, par exemple, les cours de sciences offrent une opportunité idéale pour concrétiser ces apprentissages par des projets intégrateurs, tels que la mise en place de jardins scolaires en collaboration avec des partenaires du milieu agricole local. Ces expériences pédagogiques renforcent non seulement les connaissances des élèves sur les systèmes alimentaires, mais favorisent également leur engagement citoyen et leur prise de décision éclairée en matière d'alimentation (Bernal et al., 2021). En somme, une intervention éducative efficace en littératie alimentaire ne peut se limiter à un cadre restreint; elle doit s'inscrire dans une dynamique multi-niveau impliquant l'ensemble de la communauté scolaire et favorisant des apprentissages contextualisés, ancrés dans le quotidien des élèves. Ces approches éducatives intégrées rejoignent les orientations du guide *École en santé - Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires*<sup>3</sup> qui insiste sur la nécessité d'arrimer les objectifs de santé et d'éducation afin de favoriser à la fois la réussite scolaire et le bien-être des élèves. Ce document souligne également l'importance d'assurer la cohérence des actions en prévention de la santé en

---

<sup>3</sup> Le guide *École en santé – Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires* (Martin & Arcand, 2005) a été publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Il propose un cadre de référence intersectoriel visant à soutenir les milieux scolaires dans la mise en œuvre de projets intégrés de promotion de la santé et de réussite éducative. Le guide encourage la concertation entre l'école, les familles, les services de santé et la communauté, dans une perspective de prévention globale et durable.

milieu scolaire, notamment en évitant le morcellement des interventions et l'essoufflement des initiatives (Martin & Arcand, 2005).

En définitive, bien que des efforts soient déployés pour rapprocher les écoles des acteurs locaux et pour promouvoir des habitudes alimentaires saines, l'absence d'un cadre pédagogique clair, combinée à un manque de formation et de soutien pour les enseignants, limite l'efficacité de ces initiatives (Li et al., 2021). Dans cette recherche, la notion de transversalité renvoie à l'intégration de la littératie alimentaire comme préoccupation éducative partagée dans l'ensemble de la vie scolaire, tandis que l'interdisciplinarité renvoie plus spécifiquement à son intégration dans plusieurs disciplines scolaires. Une perspective transversale, pouvant également se traduire par des liens interdisciplinaires entre différentes matières, offrirait une solution potentielle pour combler ces lacunes. Ces constats soulèvent la nécessité de mieux comprendre les conditions d'une intégration réussie de la littératie alimentaire à l'école primaire, ce qui nous amène à formuler les questions de recherche suivantes

#### **1.6. QUESTION DE RECHERCHE**

L'intégration de la littératie alimentaire dans le milieu scolaire représente une opportunité unique de sensibiliser les élèves à l'importance de l'alimentation dans une perspective de santé publique, de durabilité et de justice sociale. Toutefois, malgré les efforts déployés pour renforcer cette dimension éducative, plusieurs défis demeurent : fragmentation des initiatives, absence d'un cadre pédagogique structuré et manque de formation pour les enseignants. Ces obstacles soulignent l'importance d'examiner les conditions favorables à une intégration réussie de la littératie alimentaire à l'école primaire, ainsi que les stratégies pouvant en assurer une mise en œuvre efficace. C'est dans cette optique que cette recherche s'intéresse aux facteurs facilitant ou entravant cette intégration et à la manière dont les expériences réussies peuvent inspirer des pratiques intégrant la littératie alimentaire.

À partir des constats précédents, cette recherche explore les questions suivantes :

- Quelles sont les pratiques actuelles d'intégration de la littératie alimentaire au primaire?
- Quels sont les conditions facilitantes et les obstacles influençant leur mise en œuvre?

Cette recherche explore les conditions et stratégies qui favorisent ou freinent l'intégration de la littératie alimentaire au primaire, en mettant en lumière les succès et les échecs pour

identifier les facteurs déterminants. Elle vise à décrire des pratiques pédagogiques inspirantes et innovantes, tout en analysant les obstacles qui entravent leur adoption.

### **1.7. PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE**

Cette recherche s'inscrit dans le champ émergent de la littératie alimentaire en éducation, un domaine encore peu exploré au Québec malgré son potentiel pour répondre aux priorités éducatives et sociales identifiées dans le Plan stratégique 2023-2027 du ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation, 2023). Elle vise à approfondir la compréhension des facteurs qui facilitent ou freinent l'intégration de la littératie alimentaire dans les écoles primaires, en identifiant les défis rencontrés et les leviers d'action possibles pour soutenir une mise en œuvre cohérente et durable dans le contexte scolaire québécois (Biron et al., 2021).

Sur le plan scientifique, cette étude contribue à documenter un champ encore peu théorisé dans la recherche en éducation, en mobilisant les cadres du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner 1979 et de l'approche multi-leviers de Bernal (2020).

Elle vise à identifier les leviers permettant la mise en œuvre d'une approche éducative multi-niveau favorisant l'intégration cohérente et durable de la littératie alimentaire au primaire. En analysant simultanément les dimensions pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles, la recherche mettra en lumière les interactions entre les différents niveaux du système éducatif et leur influence sur les pratiques d'éducation alimentaire. Ce travail contribuera ainsi à enrichir la littérature sur les conditions d'implantation des approches intégrées en santé et en éducation, tout en offrant un cadre d'analyse transférable à d'autres contextes scolaires.

Sur le plan social, cette recherche a le potentiel de transformer les pratiques éducatives et de contribuer à des changements durables en matière de consommation et de santé. Elle s'inscrit dans les priorités stratégiques du Plan stratégique 2023-2027 (Ministère de l'Éducation, 2023), qui met l'accent sur l'amélioration de la réussite éducative et le développement des compétences transversales. Le projet de recherche sur la littératie alimentaire pourrait viser plusieurs retombées en s'appuyant sur l'analyse des succès et des échecs des initiatives précédentes. Tout d'abord, il pourrait contribuer à réduire les inégalités alimentaires en rendant la littératie alimentaire accessible à tous les élèves. Une telle approche favoriserait une éducation plus équitable en permettant à chacun d'acquérir des connaissances et des compétences

favorisant des habitudes alimentaires saines et durables. Ensuite, le projet pourrait encourager la collaboration communautaire en impliquant divers partenaires locaux, tels que les agriculteurs, les organismes communautaires et les familles. Une telle implication collective permettrait d'ancrer les apprentissages dans le quotidien des élèves et de créer un réseau de soutien autour de l'éducation alimentaire.

En somme, cette recherche participe à la construction d'un savoir scientifique utile à la fois aux chercheurs, aux décideurs et aux acteurs du milieu scolaire, en fournissant des repères empiriques et conceptuels pour renforcer l'intégration de la littératie alimentaire dans les pratiques éducatives.

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

L'intégration de la littératie alimentaire dans les pratiques éducatives en milieu scolaire s'inscrit dans un contexte où les enjeux de santé publique, les habitudes alimentaires des jeunes et les défis pédagogiques nécessitent des approches éducatives innovantes. Cette recherche s'articule autour des deux questions suivantes : Quelles sont les pratiques actuelles d'intégration de la littératie alimentaire au primaire? Et quels sont les conditions facilitantes et les obstacles influençant leur mise en œuvre ? Cette problématique soulève des enjeux complexes, notamment en ce qui concerne les stratégies éducatives, les ressources disponibles et les collaborations entre les différents acteurs du milieu scolaire.

Dans le cadre de cette recherche, il est essentiel de comprendre les fondements théoriques et conceptuels qui soutiennent l'intégration de la littératie alimentaire à l'école. Ce chapitre présente donc une analyse approfondie des concepts clés qui sous-tendent cette thématique. Il s'ouvre par une exploration de la notion de littératie, en retraçant son évolution historique et en mettant en lumière ses différentes dimensions. Cette mise en contexte permet de comprendre comment la littératie alimentaire s'inscrit dans une approche éducative plus large, mobilisant des compétences pratiques, analytiques et critiques. Par la suite, la littératie alimentaire est définie et présentée dans ses multiples dimensions, en insistant sur les savoirs, les compétences et les pratiques permettant aux individus de faire des choix alimentaires éclairés et responsables.

Le chapitre s'appuie ensuite sur le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979), qui permet d'analyser les conditions d'implantation de la littératie alimentaire à travers différents niveaux d'influence de l'individu à la société, ainsi que sur l'approche multi-leviers de Bernal (2020), qui souligne l'importance d'une mobilisation concertée des acteurs du milieu scolaire. Enfin, dans une perspective d'éducation expérientielle, une attention particulière est accordée au rôle des savoir-faire perceptifs, définis comme la capacité à écouter, interpréter et mobiliser les sensations corporelles pour guider l'action (Paintendre, Schirrer & Andrieu, 2019). Ces savoir-faire enrichissent les apprentissages en alimentation en offrant aux élèves des outils

concrets pour comprendre les effets de leurs choix sur leur bien-être et leur santé. Cette approche sensorielle, ancrée dans des expériences vécues, encourage les élèves à expérimenter, observer et ajuster leurs comportements alimentaires de manière consciente et réflexive.

Ainsi, cette section vise à établir les bases théoriques qui guideront l'analyse des pratiques actuelles d'intégration de la littératie alimentaire au primaire et qui permettront de décrire les facteurs qui influencent leur mise en œuvre.

## **2.1. LITTÉRATIE : ENTRE SAVOIRS ET COMPÉTENCES**

La littératie est communément définie comme la capacité à accéder, comprendre, évaluer et utiliser l'information pour agir dans des contextes variés. L'UNESCO définit la littératie comme « la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer, en utilisant des informations imprimées et écrites associées à divers contextes. L'alphabétisme consiste en un continuum d'apprentissages qui permet aux individus d'atteindre leurs buts, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la communauté et à la société en général. » (UNESCO, 2009). Contrairement à une simple acquisition de connaissances, elle mobilise un ensemble de compétences pratiques, analytiques et critiques, permettant d'agir de manière autonome et informée. La distinction entre connaissances (ce que l'on sait) et compétences (ce que l'on est capable de faire avec ces connaissances) est essentielle dans le contexte éducatif, où l'objectif est de former des individus capables d'appliquer ce qu'ils ont appris à des situations complexes.

Historiquement, la littératie a d'abord été conçue comme un indicateur de la maîtrise de la lecture et de l'écriture tel que présenté par le médiéviste Herbert Grundmann (1958), mais son sens a évolué, notamment sous l'influence des recherches en anthropologie et en sociologie (Goody, 1979 ; Street, 1984 ; Dupont, 2020). La perspective adoptée aujourd'hui tend à considérer la littératie comme un phénomène social et culturel (Gee, 2014) où l'apprentissage et l'usage de l'écrit sont influencés par des pratiques situées et des contextes particuliers (Heath, 1983). Dans cette optique, la littératie ne se limite plus à ses formes traditionnelles mais englobe désormais d'autres dimensions, telles que la littératie numérique, financière, physique et alimentaire, reflétant ainsi la complexification des environnements informationnels et technologiques contemporains (Barton, 2007).

Ces différentes littératies partagent des objectifs communs : l'autonomisation des individus et le renforcement de leur capacité d'action. Cependant, les différences résident dans les contextes d'application et dans les compétences spécifiques mobilisées. Par exemple, la littératie alimentaire dépasse la simple acquisition de connaissances nutritionnelles pour inclure des dimensions sociales, culturelles, environnementales et émotionnelles, qui influencent la manière dont les individus perçoivent, choisissent et consomment les aliments (Biron et al., 2021; Truman, Lane & Elliott, 2017). Cette perspective met en évidence que manger est un acte à la fois individuel et collectif, façonné par les valeurs, les pratiques sociales et les représentations culturelles de l'alimentation. Ce changement de paradigme rejoint les réflexions de James Paul Gee (2014), qui conçoit la littératie comme une pratique sociale et discursive, dépassant la simple maîtrise technique de la lecture et de l'écriture.

Selon James Paul Gee (2014), les pratiques de littératie sont inséparables des contextes sociaux et culturels dans lesquels elles s'inscrivent, et elles participent à la construction des identités des individus. Cette approche s'inscrit également dans la perspective heuristique proposée par Dupont (2020), qui souligne la nécessité d'intégrer les pratiques langagières et leurs interactions avec les dimensions sociales, culturelles et cognitives de l'éducation. En adoptant cette vision élargie, la littératie apparaît comme un levier de développement individuel et collectif, influençant la manière dont les individus s'approprient l'information, exercent leur pensée critique et interagissent avec leur environnement. La littératie alimentaire, dans cette optique, repose sur un ensemble de compétences pratiques, analytiques et critiques. Elle inclut la capacité à analyser l'information nutritionnelle, à comprendre les déterminants sociaux et économiques des choix alimentaires, et à naviguer dans un environnement alimentaire en constante évolution (Santé Canada, 2019). Ainsi, la littératie, et plus particulièrement la littératie alimentaire, constitue un levier d'inclusion sociale et d'émancipation, en favorisant l'engagement des individus dans des pratiques éclairées, réflexives et responsables.

## **2.2. LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE**

La notion de littératie alimentaire s'inscrit dans la continuité des travaux sur la littératie en santé et en éducation, tout en élargissant la réflexion aux pratiques sociales, culturelles et environnementales liées à l'alimentation. Cette notion, encore en consolidation sur le plan

scientifique, suscite des débats quant à sa portée et à ses modalités d'application (Aadland & Wergedahl, 2024 ; Truman, Lane & Elliott, 2017). Ces débats montrent la nécessité d'un cadre conceptuel nuancé qui considère les différentes dimensions de l'apprentissage liées à l'alimentation. La littératie alimentaire, bien qu'encore en développement, est définie comme un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant aux individus de faire des choix alimentaires éclairés et durables (Aadland et Wergedahl, 2024). Cet ensemble inclut à la fois des dimensions théoriques (connaissances sur les nutriments et l'alimentation) et pratiques (préparation des aliments, gestion du budget alimentaire), jugées importantes dans le contexte scolaire pour soutenir chez les jeunes des choix alimentaires durables et responsables (Truman et al., 2017). Selon Santé Canada (2018), la littératie alimentaire intègre également des dimensions sociales et environnementales, soulignant la complexité des enjeux alimentaires contemporains.

Dans un cadre scolaire, l'intégration de la littératie alimentaire repose sur la capacité des enseignants à contextualiser ces savoirs dans des activités pédagogiques adaptées. L'enseignement de la littératie alimentaire repose sur des modèles théoriques et pédagogiques permettant de structurer les compétences essentielles à transmettre aux élèves. L'intégration de ces modèles théoriques dans les pratiques éducatives permet d'assurer une approche cohérente et efficace de l'éducation alimentaire. Parmi ces modèles, celui de Vidgen 2014, constitue une référence clé car il propose une définition complète et opérationnelle de la littératie alimentaire qui va au-delà des simples connaissances nutritionnelles. Ce modèle met en évidence quatre dimensions interreliées, la planification, la gestion, la sélection et la préparation des aliments, tout en intégrant des aspects cognitifs, pratiques et affectifs. Il offre ainsi un cadre structurant pour l'enseignement des compétences alimentaires essentielles en tenant compte des contextes sociaux et culturels dans lesquels les choix alimentaires sont faits. C'est cette richesse conceptuelle et cette applicabilité en milieu scolaire qui justifient son utilisation dans le présent projet de recherche.

### **2.3. LE MODÈLE DE VIDGEN (2014): UN CADRE OPÉRATIONNEL POUR LES COMPÉTENCES CLÉS EN LITTÉRATIE ALIMENTAIRE**

Le modèle de littératie alimentaire de Vidgen (2014), représenté sous la forme d'une fleur à quatre pétales (figure 2.1), fournit un cadre conceptuel opérationnel pour structurer les

compétences essentielles à enseigner. Les quatre pétales dont la planification des repas, la sélection des aliments, la préparation des repas et l'évaluation des besoins alimentaires, offrent des points d'ancrage clairs pour concevoir des activités pédagogiques (Boire, 2020). L'intégration de la littératie alimentaire dans les pratiques éducatives s'inscrit dans une perspective plus large visant à développer chez les élèves des compétences leur permettant d'adopter des comportements alimentaires éclairés et durables. Comme le soulignent Pech et al. (2022), une approche éducative efficace repose sur des stratégies qui prennent en compte les dimensions sensorielles et perceptives de l'alimentation, favorisant ainsi une meilleure compréhension des aliments et de leurs impacts sur la santé et le bien-être des élèves. La figure 2.1 présente le modèle des quatre pétales.

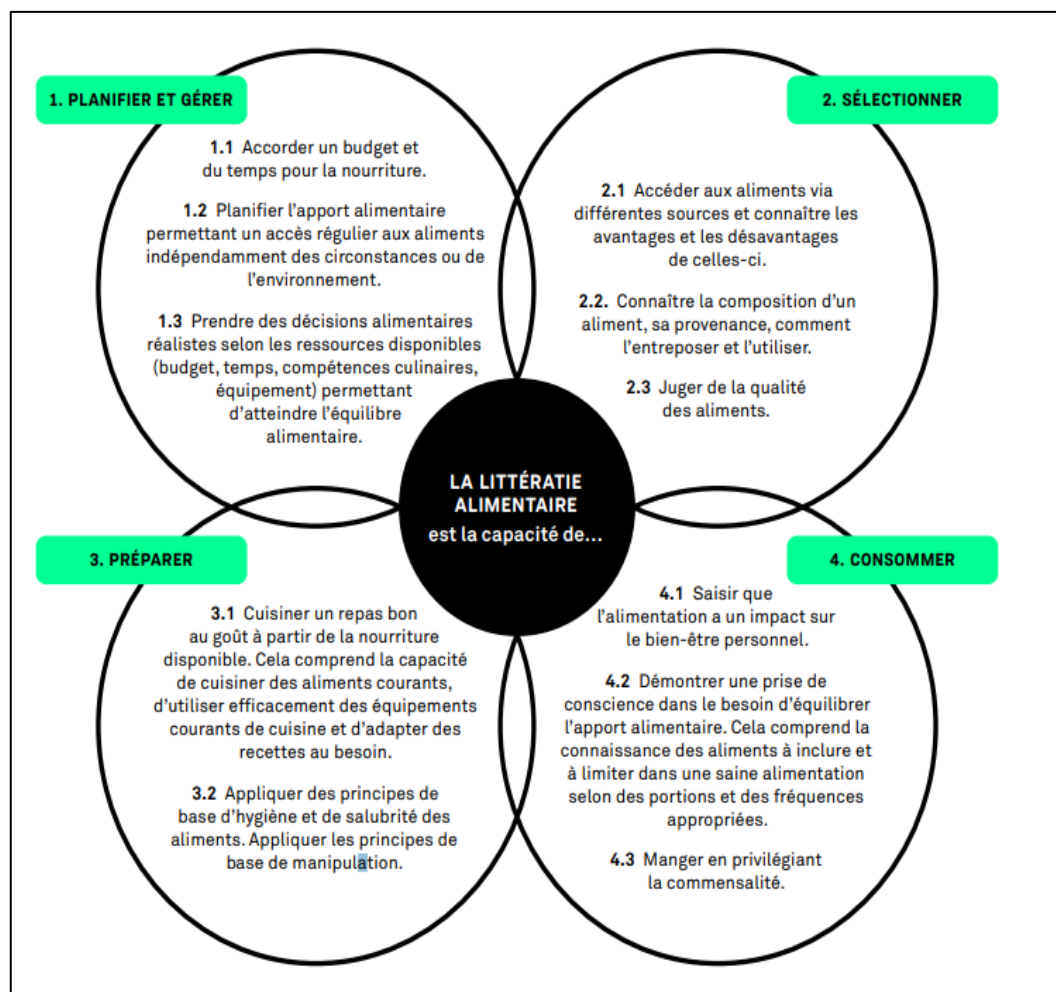


Figure 1 : Modèle de littératie alimentaire de Vidgen 2014 (tiré de Littératie alimentaire, vol. 1, Grenier, Ruby, Cardinal, Lefebvre & Boucher, 2020, initiative 100°). © 100°, reproduction autorisée à des fins académiques (réf. M361).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Autorisation d'utilisation de la figure accordée par l'initiative 100° de M361 (communication personnelle, 2026), pour usage strictement académique et non commercial.

Avant de présenter chacune des étapes du modèle, il importe de définir le concept de savoir-faire perceptif, central à la démarche adoptée. Inspiré des travaux de Paintendre, Schirrer et Andrieu (2019), ce concept désigne la capacité à écouter, interpréter et mobiliser ses sensations corporelles dans l'action. En contexte éducatif, il s'agit d'apprendre à percevoir et à ajuster ses gestes ou ses choix à partir des informations sensorielles (goût, odorat, toucher, satiété, confort, énergie). Appliqués à l'alimentation, les savoir-faire perceptifs permettent aux élèves de développer une conscience fine de leurs besoins physiologiques et émotionnels, tout en reliant ces perceptions à des connaissances nutritionnelles et à des pratiques responsables. Cette approche favorise un apprentissage expérientiel, où le corps devient une source de connaissance au même titre que les savoirs scientifiques.

Ce modèle s'avère particulièrement pertinent dans le cadre de cette recherche pour plusieurs raisons. D'abord, il se distingue par sa clarté et son adaptabilité, puisque les connaissances, habiletés et attitudes qu'il identifie peuvent être aisément ajustées aux objectifs du PFEQ. Ensuite, son caractère systémique met en évidence les interactions entre différents contextes d'apprentissage et acteurs éducatifs, ce qui peut soutenir l'intégration de la littératie alimentaire dans diverses disciplines telles que les mathématiques, les sciences, le français et les études sociales, favorisant ainsi des liens interdisciplinaires. Enfin, il repose sur un ancrage dans la vie quotidienne, mettant en avant des savoirs pratiques et directement applicables, ce qui permet aux élèves de mieux relier leurs apprentissages à leur réalité quotidienne.

Plus précisément, voici une description du contenu de ces quatre étapes.

### **2.3.1. L'ÉTAPE DE LA PLANIFICATION DES REPAS**

La planification des repas dépasse la simple organisation des repas hebdomadaires. Elle implique plusieurs compétences clés qui s'articulent autour de la gestion des ressources disponibles et de la prise de décisions éclairées telles que la gestion du temps et l'anticipation. Dans ce contexte, l'élève apprend à structurer ses repas en fonction de son emploi du temps, de ses activités et de la disponibilité des ressources alimentaires. Il développe ainsi une compétence d'organisation essentielle à son autonomie. Cela comprend également l'adaptation aux besoins individuels et familiaux, donc la prise en compte des préférences alimentaires, des restrictions alimentaires (allergies, intolérances) et des apports nutritionnels spécifiques permettant de répondre aux besoins de chacun. L'intégration des savoir-faire perceptifs (Paintendre et Schirrer,

2019) enrichit cette étape en amenant les élèves à développer une écoute attentive de leurs sensations corporelles afin d'anticiper leurs besoins alimentaires. En prêtant attention aux signaux de faim, de satiété ou de fatigue, les élèves sont mieux outillés pour ajuster leur planification en fonction de leurs besoins physiologiques réels. La planification des repas comprend la planification budgétaire et la consommation responsable, ce qui permet à l'élève d'acquérir des compétences en gestion financière en apprenant à établir un budget alimentaire, à comparer les prix et à faire des choix économiques tout en priorisant des aliments de qualité.

### **2.3.2. L'ÉTAPE DE LA SÉLECTION DES ALIMENTS**

Cette étape exige des compétences pour évaluer la qualité nutritionnelle et environnementale des choix alimentaires. La sélection des aliments repose sur un ensemble de savoirs qui permettent aux élèves de faire des choix informés en matière d'alimentation, tels que la lecture et l'analyse des étiquettes alimentaires, qui permet de comprendre les valeurs nutritionnelles, d'identifier la présence d'additifs ou d'allergènes et de différencier les produits ultra-transformés des aliments bruts. C'est aussi la connaissance des enjeux environnementaux et sociaux, en favorisant la prise de conscience de l'empreinte écologique d'un produit (provenance, mode de production, emballage), tout en considérant les impacts sociaux et éthiques (commerce équitable, conditions de travail des producteurs). La sélection des aliments comprend également la reconnaissance des sources de nutriments essentiels, en développant la capacité à choisir des aliments riches en vitamines, minéraux et macronutriments en fonction des besoins spécifiques du corps. Les savoir-faire perceptifs sont également mobilisés à cette étape en développant chez les élèves la capacité à évaluer les aliments en fonction de leurs caractéristiques sensorielles. Par l'expérimentation gustative, les élèves apprennent à identifier et apprécier les saveurs, textures et arômes, ce qui les aide à faire des choix alimentaires plus éclairés et adaptés à leurs besoins physiologiques et émotionnels.

### **2.3.3. L'ÉTAPE DE LA PRÉPARATION DES REPAS**

Cette étape concerne les savoir-faire culinaires et les techniques nécessaires pour cuisiner de manière efficace et équilibrée. La préparation des repas va bien au-delà de la simple exécution d'une recette. Elle mobilise plusieurs compétences essentielles pour assurer une alimentation saine et équilibrée, telles que la maîtrise des techniques culinaires, qui inclut savoir découper, cuire, assaisonner et assembler des aliments de manière à préserver leur qualité

nutritionnelle et sensorielle. La préparation des repas c'est aussi la capacité à adapter les recettes et à improviser. Cela permet de développer la créativité culinaire en modifiant des recettes en fonction des ingrédients disponibles ou des préférences alimentaires. Cet axe couvre également la gestion des risques et la sécurité alimentaire; il est important de connaître les bonnes pratiques d'hygiène et de conservation des aliments afin d'éviter les intoxications alimentaires. Les savoir-faire perceptifs sont essentiels lors de cette étape en permettant aux élèves d'affiner leur sens du goût, de l'odorat et du toucher. Cette dimension sensorielle favorise l'ajustement des recettes en fonction des saveurs perçues, la maîtrise de la cuisson pour préserver la texture et les arômes et l'amélioration des compétences pratiques pour mieux apprécier les qualités gustatives des plats préparés.

#### **2.3.4. L'ÉTAPE DE LA CONSOMMATION CONSCIENTE**

La consommation consciente repose sur une approche globale qui inclut des dimensions sensorielles, psychologiques et sociales. La dimension « Consommation » proposée par Vidgen (2014) permet de travailler la compréhension des impacts alimentaires sur la santé, donc de développer une écoute attentive des signaux du corps (faim, satiété, digestion) et reconnaître les effets de certains aliments sur l'énergie et le bien-être général. Cela passe par une réflexion sur les choix alimentaires et leur impact sociétal afin d'être en mesure de questionner les modèles de consommation, d'analyser les stratégies marketing et d'adopter des comportements alimentaires plus responsables (réduction du gaspillage, consommation locale et éthique). Cela favorise une relation plus équilibrée avec la nourriture en permettant aux individus de mieux ajuster leur alimentation à leurs besoins réels plutôt que de suivre des diktats alimentaires externes. Ainsi, pour que la consommation consciente puisse réellement s'inscrire dans les pratiques éducatives et influencer durablement les comportements alimentaires, elle doit s'accompagner d'une approche pédagogique plus large, mobilisant différents niveaux d'intervention. C'est dans cette perspective que l'approche multi-leviers prend tout son sens.

#### **2.4. L'IMPORTANCE DE L'INTERVENTION MULTI-LEVIERS**

Comme l'ont montré plusieurs travaux en éducation à la santé, les interventions agissant à plusieurs niveaux, individuels, scolaires et communautaires, se révèlent plus efficaces que les actions isolées pour soutenir le développement de comportements favorables à la santé (Bernal,

2020). Ces approches, dites multi-leviers, reposent sur l'idée que la promotion de la santé et des apprentissages durables nécessite la mobilisation conjointe de divers acteurs et contextes : l'école, la famille, la communauté et les politiques publiques. Dans cette perspective, la littératie alimentaire peut être envisagée comme un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes soutenant les apprentissages, ancré dans des expériences concrètes et contextualisées, pouvant également donner lieu à des liens interdisciplinaires entre différentes disciplines scolaires. Elle suppose la collaboration entre enseignants, directions, professionnels du soutien et partenaires communautaires, afin de relier les apprentissages scolaires à des expériences concrètes et signifiantes pour les élèves. Les études de Bernal (2020) montrent notamment que l'implication active des jeunes dans des projets interdisciplinaires, tels que les jardins scolaires, les cuisines pédagogiques ou les activités collaboratives avec des producteurs locaux, favorise à la fois leur engagement et l'adoption de comportements alimentaires plus durables. L'intervention multi-leviers permet de croiser plusieurs disciplines et de favoriser l'interdisciplinarité, essentielle pour traiter la complexité des enjeux alimentaires. Par exemple, elle peut relier les sciences (nutrition, agriculture durable), les études sociales (enjeux culturels et économiques de l'alimentation), les mathématiques (calculs de budget alimentaire, apports nutritionnels), le français (lecture et compréhension de recettes, analyse de discours alimentaires) et l'éducation physique et à la santé (habitudes de vie et bien-être). En favorisant ces liens, l'école joue un rôle central dans l'acquisition de compétences alimentaires critiques, permettant aux élèves d'adopter des comportements plus éclairés et responsables.

À l'inverse, une approche trop cloisonnée et déconnectée des réalités des élèves limite l'impact de l'intégration de la littératie alimentaire. Par exemple, enseigner la nutrition uniquement sous un prisme théorique sans lien avec leur quotidien réduit leur capacité à appliquer ces connaissances. L'intervention multi-leviers permet d'éviter cet écueil en prenant en compte non seulement les dimensions scientifiques et nutritionnelles, mais aussi les aspects sociaux, culturels et affectifs de l'alimentation. En intégrant ces éléments dans les apprentissages scolaires, on favorise une appropriation plus profonde des savoirs, augmentant ainsi les chances d'un changement de comportement durable (Biron et al., 2021). Ainsi, cette approche, inspirée des principes de l'éducation à la santé et des travaux de Bernal (2020), permet de renforcer

l'impact de la littératie alimentaire en milieu scolaire en mobilisant divers acteurs et en ancrant l'apprentissage dans des expériences concrètes et significatives pour les élèves.

Cependant, cette recherche n'a pas pour objet d'évaluer ou de concevoir des interventions multi-leviers. Ce concept constitue plutôt un appui théorique pour comprendre comment différents niveaux d'influence interagissent dans la mise en œuvre des pratiques éducatives observées.

Afin d'analyser ces interactions de manière structurée, la recherche s'appuie sur le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979) qui offre un cadre d'analyse pertinent pour situer les conditions facilitantes et les obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire à travers les différents niveaux du système scolaire.

## **2.5. MODÈLE SOCIO-ÉCOSSYSTÉMIQUE DE BRONFENBRENNER (1979): UN CADRE THÉORIQUE POUR L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE EN MILIEU SCOLAIRE**

Le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979) constitue un cadre d'analyse particulièrement pertinent pour comprendre les multiples influences qui façonnent la mise en œuvre de la littératie alimentaire à l'école. Ce modèle, initialement élaboré pour étudier le développement humain dans son environnement (Bronfenbrenner, 1979 ; Flannery et al., 2016), repose sur l'idée que les individus évoluent au sein de systèmes emboîtés qui interagissent entre eux et influencent leurs comportements, leurs apprentissages et leurs choix. Dans le cadre de cette recherche, ce modèle est mobilisé non pas pour décrire le développement individuel, mais pour analyser les conditions d'intégration de la littératie alimentaire dans le contexte scolaire québécois. Il permet d'examiner comment différents niveaux d'influence, allant de la salle de classe aux politiques éducatives, interagissent pour favoriser ou freiner cette intégration. Ainsi, le modèle offre une grille de lecture pour comprendre les relations dynamiques entre les acteurs, les ressources disponibles et les structures institutionnelles qui encadrent les pratiques éducatives. Les cinq systèmes décrits par Bronfenbrenner (1979), le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème permettent de situer la littératie alimentaire dans un ensemble d'environnements interreliés, où chaque niveau exerce une influence sur les pratiques éducatives et les apprentissages des élèves.

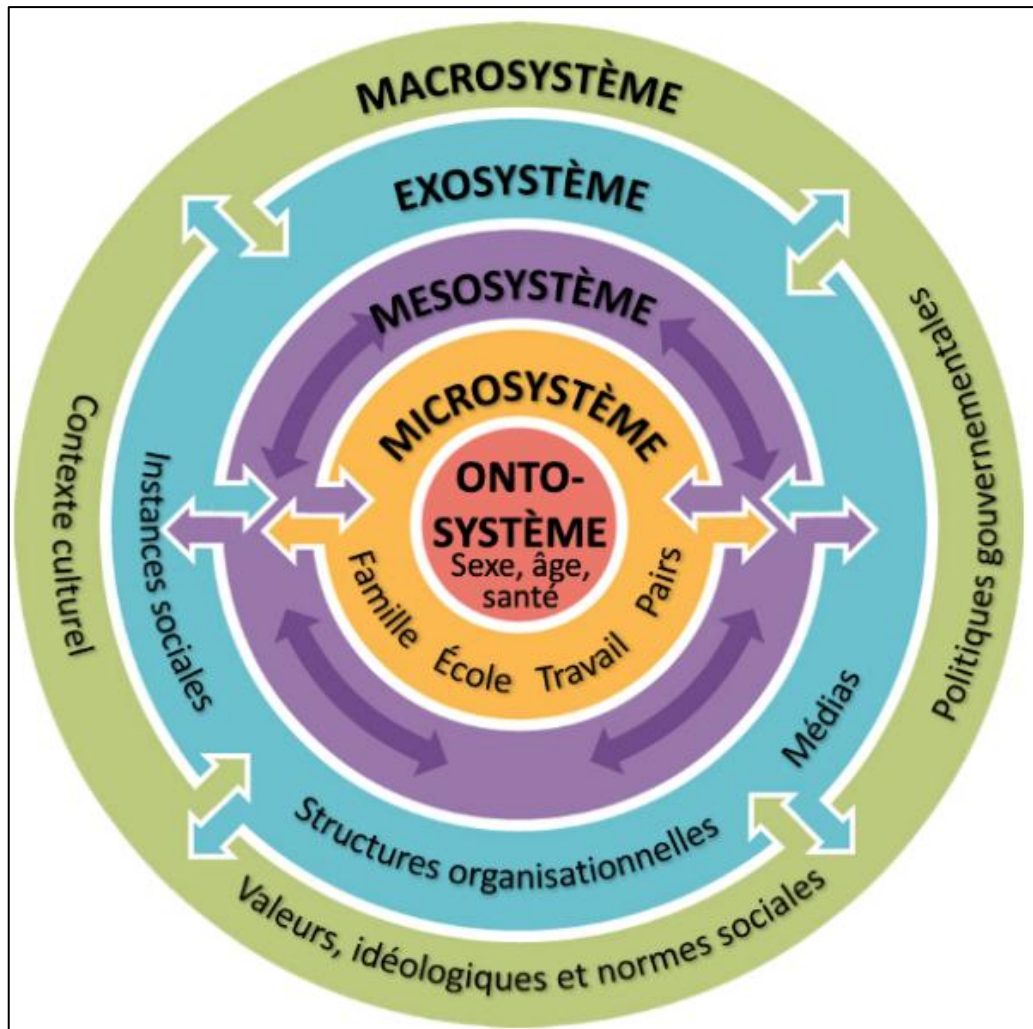


Figure 2 : Modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979) adapté par de Flannery et al. (2016)

À un premier niveau, l'ontosystème correspond aux caractéristiques individuelles propres à chaque personne. Ce niveau, ajouté dans les versions contemporaines du modèle de Bronfenbrenner (Flannery et al, 2016), met en lumière les dispositions personnelles, telles que l'âge, le sexe, la santé, les préférences, les expériences personnelles ou encore la motivation, qui influencent directement leur manière d'interagir avec leur environnement. Dans le cadre de la littératie alimentaire, l'ontosystème est essentiel, car il permet de tenir compte de la diversité des profils d'élèves et d'adapter les approches pédagogiques à leurs besoins spécifiques. Par exemple, la perception du goût, l'intérêt pour les aliments ou encore les habitudes familiales sont autant de facteurs individuels qui modulent la réception et l'appropriation des apprentissages liés à l'alimentation. Dans cette recherche, l'ontosystème est appréhendé à travers les perceptions

que les enseignants et intervenants expriment à propos des élèves, ce qui permet d'identifier indirectement comment les caractéristiques individuelles influencent les pratiques éducatives.

Le microsystème représente les interactions directes et immédiates de l'individu avec son environnement proche, comme la famille, les enseignants ou les pairs (Bernier et al., 2008). En milieu scolaire, ce niveau met en évidence le rôle essentiel des enseignants dans la transmission des savoirs liés à la littératie alimentaire.

Le mésosystème illustre les interactions entre ces environnements immédiats, comme la relation entre les parents et les enseignants. Une collaboration étroite entre ces acteurs permet de renforcer les apprentissages alimentaires à travers des projets communs tels que des ateliers de cuisine ou des jardins scolaires.

L'exosystème correspond à des environnements plus éloignés qui influencent indirectement l'individu, comme les politiques éducatives ou les médias. Par exemple, les recommandations gouvernementales en matière d'alimentation scolaire peuvent orienter les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants.

Le macrosystème regroupe quant à lui les valeurs culturelles, les normes sociales et les croyances collectives qui influencent les comportements alimentaires et les pratiques éducatives.

Enfin, le chronosystème prend en compte l'évolution de ces systèmes dans le temps, en tenant compte des changements générationnels, des tendances alimentaires et des évolutions sociales.

Dans le contexte de l'intégration de la littératie alimentaire en milieu scolaire, le modèle socio-écossystémique offre un cadre d'analyse pertinent, car il permet de comprendre comment les différents niveaux d'influence, de l'individu à son environnement élargi, interagissent et façonnent les apprentissages des élèves (Reyssier, 2022). Ce cadre permet de situer et d'interpréter les interventions éducatives existantes en mettant en évidence la manière dont elles s'articulent à différents niveaux du système scolaire et social. Au niveau du microsystème, les enseignants peuvent mettre en place des activités concrètes comme la préparation de repas, la lecture d'étiquettes alimentaires ou des expérimentations gustatives qui permettent aux élèves d'acquérir des compétences alimentaires pratiques et critiques. Au niveau du mésosystème, l'implication des parents et des partenaires communautaires dans les activités scolaires est un

moyen efficace de renforcer les apprentissages réalisés en classe. Cette collaboration peut inclure des projets tels que des visites à des fermes locales, des échanges avec des nutritionnistes ou des activités pédagogiques en cuisine. Au niveau de l'exosystème, les politiques éducatives jouent un rôle clé en définissant les orientations pédagogiques à adopter pour intégrer la littératie alimentaire dans les programmes scolaires. Par exemple, le PFEQ met l'accent sur le développement de saines habitudes de vie et d'apprentissages liés à l'alimentation, notamment en permettant l'établissement de liens entre différentes disciplines scolaires. Le macrosystème souligne quant à lui l'importance d'ancrer les apprentissages dans les valeurs sociales et culturelles, comme la promotion de la durabilité alimentaire, la valorisation des traditions culinaires locales et la prise en compte des enjeux environnementaux. Enfin, le chronosystème met en évidence la nécessité d'adapter les interventions éducatives en fonction des évolutions sociales, des tendances alimentaires et des changements dans les comportements des élèves.

Ainsi, le modèle socio-écosystémique est mobilisé pour analyser et comprendre comment les différents niveaux du cadre politique aux pratiques quotidiennes interagissent dans la mise en œuvre de la littératie alimentaire

## **2.6. D'UNE QUESTION GÉNÉRALE VERS DES OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une réflexion visant à répondre aux deux questions suivantes :

- *Quelles sont les pratiques actuelles d'intégration de la littératie alimentaire au primaire ?*
- *Quels sont les conditions facilitantes et les obstacles influençant leur mise en œuvre ?*

En s'appuyant sur ces questions centrales, cette étude cherche à explorer les différentes pratiques mises en place pour développer la littératie alimentaire en milieu scolaire, tout en identifiant les éléments qui en facilitent ou en freinent l'application.

À la lumière des défis entourant l'intégration de la littératie alimentaire dans les écoles primaires, des opportunités qu'offre l'approche multi-leviers et des besoins exprimés par les enseignants en matière de formation et de soutien pédagogique, cette recherche vise à comprendre les conditions et stratégies favorisant ou freinant cette intégration. En s'appuyant sur le modèle socio-écologique, elle cherche à analyser ces dynamiques à travers les multiples

niveaux d'influence, individuels, institutionnels et sociétaux, qui façonnent les pratiques éducatives en matière d'alimentation. Les objectifs spécifiques qui découlent de cette réflexion :

1. Décrire les pratiques existantes pour favoriser le développement de la littératie alimentaire au primaire.
2. Identifier les conditions facilitantes et les obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire au primaire.

Le premier objectif de la recherche vise à décrire les pratiques existantes en matière de littératie alimentaire au primaire. Il s'agit d'analyser les initiatives actuellement mises en place en mettant en lumière les approches les plus appréciées, les collaborations entre écoles et communautés locales ainsi que les ressources essentielles à leur mise en œuvre. Cette démarche permettra d'identifier les pratiques qui fonctionnent.

Le second objectif vise à analyser les conditions facilitantes et les freins à l'intégration de la littératie alimentaire dans une école primaire en s'appuyant sur le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979). Cet objectif permet d'examiner comment les différents niveaux du système éducatif, de la classe à l'institution scolaire, en passant par la communauté, interagissent pour soutenir ou limiter la mise en œuvre d'une éducation alimentaire durable et cohérente. Plus précisément, il s'agit d'identifier les dynamiques organisationnelles, institutionnelles et pédagogiques qui influencent la capacité de l'école à intégrer la littératie alimentaire dans ses pratiques, dans une perspective multi-niveau où l'action concertée de divers acteurs (enseignants, direction, services de garde, partenaires communautaires, familles) est considérée comme un levier potentiel d'intégration.

Ce travail permettra ainsi de mettre en évidence les conditions favorables à l'intégration de la littératie alimentaire dans les pratiques pédagogiques et organisationnelles des écoles primaires.

## CHAPITRE 3

### CADRE MÉTHODOLOGIQUE

L'objectif de ce chapitre est de présenter la démarche méthodologique adoptée dans cette recherche afin de répondre aux objectifs suivants :

- Décrire les pratiques existantes pour favoriser le développement de la littératie alimentaire au primaire.
- Identifier les conditions facilitantes et les obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire dans les écoles primaires.

Pour explorer ces aspects, cette recherche adopte une approche qualitative qui vise à comprendre en profondeur un phénomène (Mucchielli, 2007) qui, dans le cas de cette recherche, repose sur les dynamiques éducatives liées à la littératie alimentaire en contexte scolaire. Cette recherche s'inscrit dans une ontologie constructiviste où les pratiques et les significations sont socialement situées et historiquement construites, la réalité est envisagée comme plurielle et contextuelle (Gaudet & Robert, 2018). Sur le plan épistémologique, l'étude adopte une posture constructionniste, (Gaudet & Robert, 2018) considérant que la connaissance n'est pas le reflet d'une réalité objective indépendante, mais qu'elle est co-produite par les acteurs et les actrices du terrain et l'étudiante-chercheuse au fil des interactions, des observations et des entretiens (Anadón, 2006). Dans cette recherche, deux postures ne sont pas opposées mais complémentaires. C'est-à-dire, la perspective constructiviste renvoie à la conception de la réalité comme socialement construite, tandis que la posture constructionniste concerne la manière dont les connaissances sont produites dans l'interaction entre les acteurs du terrain et la chercheuse. Ce choix épistémologique s'ancre dans la volonté de capter, au plus près du terrain, le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques. L'approche ethnographique répond ainsi pleinement à l'exigence de contextualisation propre à cette recherche. En privilégiant cette méthode, il devient possible de recueillir des données riches et contextualisées, en tenant compte des interactions sociales, des habitudes de travail et des contraintes spécifiques au milieu scolaire. Plus précisément, la méthodologie repose sur une ethnographie menée dans une école primaire qui se distingue par son engagement dans l'éducation alimentaire depuis plus de dix ans.

Cette approche qualitative a été retenue précisément parce qu'elle permet d'explorer en profondeur les perceptions, les expériences et les pratiques réelles des acteurs du milieu scolaire (Blais, 2006), ce qui s'avère particulièrement pertinent pour répondre aux objectifs de cette recherche. Le recours à une approche ethnographique s'explique par sa capacité à rendre compte des dynamiques sociales et culturelles propres à l'environnement étudié constitue ainsi enjeu central pour comprendre l'intégration de la littératie alimentaire dans le quotidien scolaire (Goyer & Borri-Anadon, 2018). En favorisant l'immersion directe du chercheur dans le contexte de l'école, cette méthode permet d'observer les pratiques éducatives alimentaires en temps réel, de recueillir les perceptions des différents acteurs et de mieux comprendre les facteurs qui influencent leur mise en œuvre (Wathelet, 2013).

Le recours à une méthodologie combinant plusieurs outils de collecte de données complémentaires a été motivé par la nécessité de trianguler les sources d'information (Pinard et al., 2004) afin d'enrichir l'interprétation des résultats et de renforcer la robustesse des données (Van der Maren, 1996). Plus précisément, quatre outils seront utilisés. L'observation non participante, permettant de documenter les pratiques éducatives en temps réel et d'interagir avec les acteurs du milieu. Les entretiens à la volée, favorisant la capture de perceptions spontanées et authentiques dans le contexte naturel de l'école. Les entretiens semi-dirigés, structurés à l'aide d'un canevas d'entrevue adapté aux différents niveaux du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979). Le journal de bord, permettant le travail réflexif pour consigner les observations du chercheur, les échanges informels et les éléments de contexte pouvant influencer l'analyse des données.

Le choix de cette combinaison méthodologique repose sur la volonté de recueillir des données riches et variées, en tenant compte des différentes perceptions des acteurs impliqués dans l'intégration de la littératie alimentaire. Chaque outil de collecte de données sera décrit en détail afin de clarifier son rôle, sa pertinence et les modalités de sa mise en œuvre.

Enfin, ce chapitre expliquera en profondeur les raisons ayant motivé le choix du terrain de recherche. L'école sélectionnée présente des caractéristiques uniques qui en font un lieu d'étude particulièrement pertinent. En plus d'être une école engagée dans la littératie alimentaire, elle bénéficie du soutien de techniciennes en alimentation scolaire, d'une collaboration avec des partenaires externes, ainsi que de la participation active d'une conseillère pédagogique

spécialisée en éducation alimentaire. Ce contexte riche permet de documenter les leviers et les défis propres à l'intégration de la littératie alimentaire dans les écoles primaires.

En somme, cette démarche méthodologique vise à capter les pratiques éducatives réelles, en tenant compte des contextes spécifiques, des dynamiques sociales et des perceptions des acteurs impliqués. Ce cadre méthodologique permettra ainsi de répondre de manière éclairée aux objectifs de recherche et de proposer des pistes d'action concrètes pour favoriser une intégration durable et efficace de la littératie alimentaire dans les écoles primaires.

### **3.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE: ETHNOGRAPHIE**

Cette recherche s'inscrit dans l'école de pensée holistique de l'ethnographie de Boas (1940) qui invite à tenir compte des dynamiques sociales, organisationnelles et historiques qui façonnent les pratiques éducatives. Elle s'inspire également de l'approche configurative développée par Mead (1953), attentive aux interactions entre individus, générations et contextes culturels. La présente recherche adopte ainsi une approche ethnographique, particulièrement bien adaptée à l'étude des pratiques éducatives en contexte réel. L'ethnographie, d'inspiration anthropologique, permet de documenter en profondeur les dynamiques sociales, culturelles et éducatives d'un milieu donné à travers l'immersion prolongée du chercheur, l'observation participante et la collecte de données variées (Goyer & Borri-Anadon, 2018). Cette méthode vise à saisir le sens que les acteurs attribuent à leurs actions dans un environnement spécifique, conformément à une ontologie constructiviste (Gaudet, Robert 2018). Plus précisément, il s'agit ici d'une ethnographie focalisée, parfois qualifiée de micro-ethnographie en éducation (Anadon, 2006). Cette forme d'ethnographie se distingue par une immersion courte mais dense. Dans cette recherche, cela représente dix jours consacrés à l'étude d'un objet bien délimité, soit l'intégration de la littératie alimentaire en milieu scolaire. Bien que menée dans une seule école, cette ethnographie considère la diversité des acteurs et des niveaux d'action (enseignants, directions, personnel de soutien, conseillers pédagogiques), ce qui lui confère une portée organisationnelle et institutionnelle permettant de comprendre les interactions entre pratiques locales et structures éducatives plus larges.

En recherche en sciences de l'éducation, l'ethnographie permet d'appréhender la complexité des interactions, des pratiques et des représentations des acteurs scolaires en

s'intéressant à la dimension vécue de l'expérience éducative (Filiod, 2014). Elle offre la possibilité d'explorer la culture propre à un établissement scolaire en tenant compte des discours, des comportements et des normes implicites qui structurent les pratiques professionnelles.

Dans cette recherche, l'approche ethnographique est mobilisée pour mieux comprendre comment la littératie alimentaire est intégrée au quotidien dans une école primaire engagée depuis plusieurs années dans des initiatives en éducation alimentaire. L'étudiante-chercheuse adoptera une posture de proximité avec le terrain, participant à certaines activités, observant les interactions entre les différents acteurs et réalisant des entretiens approfondis. Cette immersion vise à documenter les pratiques éducatives telles qu'elles se déploient concrètement, notamment en ce qui concerne les contenus enseignés au sein des quatre axes de la littératie alimentaire. Elle permet ainsi de saisir non seulement les conditions favorables ou limitantes à son intégration, mais aussi la manière dont cette littératie se traduit dans les pratiques pédagogiques quotidiennes.

La démarche ethnographique se caractérise par une flexibilité méthodologique, un ancrage dans le contexte et une attention constante à la réflexivité du chercheur. Elle permet de croiser plusieurs types de données, favorisant une compréhension nuancée des pratiques éducatives observées.

### **3.2. LE CHOIX DU TERRAIN DE RECHERCHE: UNE ÉCOLE ENGAGÉE DANS L'ÉDUCATION ALIMENTAIRE**

Le choix du terrain d'étude s'est porté sur une école primaire active dans l'éducation alimentaire depuis une dizaine d'années. Cet établissement, situé dans un centre de services scolaires disposant de ressources spécifiques pour soutenir les pratiques alimentaires en milieu scolaire, présente des caractéristiques particulièrement pertinentes pour cette recherche.

L'école sélectionnée se distingue d'abord par son profil d'élèves. Elle accueille majoritairement des enfants présentant des troubles de comportement et possède l'indice de défavorisation le plus élevé de la région. Ce contexte met en évidence la nécessité de développer des approches éducatives inclusives et équitables, capables de rejoindre des populations scolaires plus vulnérables. De plus, l'école bénéficie d'un environnement institutionnel favorable. Elle est accompagnée d'une technicienne en alimentation scolaire qui est membre d'une équipe

de cinq techniciennes itinérantes responsables de la mise en œuvre et de l'animation d'activités pédagogiques en alimentation dans plusieurs écoles du centre de services scolaires. Cette organisation favorise la continuité et la diversité des initiatives éducatives en alimentation. Par ailleurs, l'école collabore avec les Ateliers 5 Épices et la Table agroalimentaire de la région<sup>5</sup>, organismes reconnus pour leur expertise en agroalimentaire, offrant respectivement des formations en éducation alimentaire et un soutien à la substitution de produits alimentaires. Enfin, une conseillère pédagogique du centre de services scolaires est spécifiquement dédiée au développement et à l'accompagnement des projets en alimentation et en plein air, ce qui témoigne d'un engagement institutionnel soutenu envers l'éducation à la santé globale.

Il s'agit d'une école primaire engagée dans une démarche éducative novatrice, inspirée du modèle Lab-École<sup>6</sup> qui met les saines habitudes de vie au cœur des apprentissages. Cette approche favorise notamment l'autonomie alimentaire des élèves par des activités concrètes liées à la culture, la préparation et la consommation des aliments, rejoignant ainsi les dimensions clés de la littératie alimentaire telles que définies par Vidgen (2014), un modèle éducatif qui met les saines habitudes de vie au cœur des apprentissages. L'arrimage avec les objectifs institutionnels est aussi manifeste. Le *Projet éducatif de l'École* affirme sa volonté de « valoriser la réussite éducative par les saines habitudes de vie » et d'offrir un environnement permettant à « 100 % des élèves d'explorer la saine alimentation ». Cette orientation est renforcée par le *Plan d'engagement vers la réussite* du centre de services scolaires qui vise à offrir un milieu stimulant favorisant « le développement du plein potentiel de chaque élève » et met l'accent sur des pratiques éducatives contribuant au bien-être et à la persévérance scolaire.<sup>7</sup>

Ainsi, le choix de cette école repose sur une convergence entre les initiatives pédagogiques concrètes et les engagements institutionnels en faveur de la littératie alimentaire, en cohérence avec les visées de la présente recherche.

---

*Les Ateliers 5 Épices* sont un organisme à but non lucratif spécialisé en éducation alimentaire auprès des jeunes et du personnel scolaire. *La Table agroalimentaire de la région* regroupe divers acteurs du milieu afin de promouvoir une offre alimentaire locale, durable et accessible.<sup>5</sup>

Le Lab-École est une initiative québécoise fondée en 2017 par Pierre Lavoie, Ricardo Larrivée et Pierre Thibault. Son objectif est de repenser l'école de demain en intégrant les dimensions de l'architecture, du mode de vie sain et de l'innovation pédagogique afin de favoriser le bien-être et la réussite des élèves.<sup>6</sup>

<sup>7</sup> Afin de préserver l'anonymat de l'établissement et du centre de services scolaires impliqués, la source de ce document n'est pas citée.

Le choix de cet établissement comme terrain de recherche ne répond pas uniquement à un intérêt contextuel, mais relève également de considérations méthodologiques et scientifiques. D'abord, la combinaison d'un projet éducatif axé sur les saines habitudes de vie et d'un contexte de défavorisation constitue un cadre particulièrement riche pour étudier la littératie alimentaire. Ce double ancrage permet d'examiner à la fois le potentiel d'initiatives innovantes et les défis propres aux environnements scolaires où les réalités socioéconomiques et les besoins éducatifs particuliers des élèves influencent fortement les pratiques.

Sur le plan scientifique, ce terrain de recherche offre l'opportunité d'analyser comment des orientations institutionnelles ambitieuses se traduisent dans la réalité quotidienne d'un milieu marqué par des contraintes sociales. Ce choix est donc cohérent avec une démarche qualitative visant la compréhension en profondeur de dynamiques complexes.

### **3.2.1. LE CHOIX DES PARTICIPANTS**

Dans le cadre de cette recherche qualitative, les participants ont été sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage par choix raisonné (Mukamurera & Tardif, 1996). Cette approche permet de cibler des personnes directement impliquées dans l'implantation, le soutien, l'enseignement ou la coordination des initiatives en littératie alimentaire, et ce, à différents niveaux du système éducatif. Le choix des participants repose sur leur capacité à fournir des données riches et diversifiées de manière à refléter la pluralité des expériences et des perspectives pertinentes pour l'objet d'étude, plutôt qu'une représentativité statistique. Il vise ainsi à assurer une représentation conceptuelle ou analytique des réalités observées, en cohérence avec les objectifs de la recherche (Gaudet & Robert, 2018).

L'échantillon est constitué de 24 personnes (voir tableau 1) occupant des fonctions clés dans l'école sélectionnée et au sein du centre de services scolaires dont elle dépend. Il comprend 14 enseignant(e)s du primaire reconnu(e)s pour leur engagement dans des activités pédagogiques en lien avec l'alimentation. Ces enseignant(e)s sont appelé(e)s à témoigner de leurs pratiques quotidiennes et des défis rencontrés dans l'intégration de la littératie alimentaire à leur enseignement. La direction et la direction adjointe de l'école, quant à elles, apportent une vision d'ensemble sur la gestion des projets éducatifs, la mobilisation de l'équipe-école et la collaboration avec les partenaires communautaires. Une conseillère pédagogique spécialisée en

éducation alimentaire participe également à l'étude en tant que personne-ressource accompagnant le personnel enseignant dans la planification et l'animation des activités. La technicienne en alimentation scolaire, dont le rôle est central dans la mise en œuvre concrète d'activités d'apprentissage liées à la culture, à la préparation et à la consommation des aliments, partage son expérience de terrain et son expertise en matière d'éducation alimentaire. Deux techniciennes du service de garde sont également incluses en raison de leurs implications dans des projets complémentaires réalisés en dehors des heures de classe. Des technicien(ne)s en éducation spécialisée qui sont en soutien à l'enseignant pour la gestion des comportements, vivent les activités culinaires comme collaborateurs. Enfin, un représentant du Centre de services scolaires, impliqué dans l'élaboration des politiques en matière de saines habitudes de vie, est sollicité afin d'apporter un éclairage sur les orientations stratégiques de l'organisation (voir Tableau 1).

Cette diversité de rôles permet de documenter plusieurs niveaux d'influence du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979), depuis les interactions pédagogiques quotidiennes jusqu'aux orientations institutionnelles. La majorité des participants sont des femmes cumulant entre 3 et 25 années d'expérience dans le réseau scolaire. D'autre part, ce choix est cohérent avec une perspective d'intervention multi-leviers (Bernal, 2020) qui postule que la transformation durable des pratiques en littératie alimentaire nécessite la mobilisation conjointe de l'ensemble des acteurs du milieu scolaire. La combinaison de ces deux cadres permet donc de justifier la diversité des participants et de garantir une représentativité théorique en lien avec les objectifs de la recherche.

Les participants ont pris part à différentes étapes de la collecte de données selon leur rôle respectif, notamment lors d'observations de classes et d'activités culinaires, d'entretiens semi-dirigés ou à la volée. Cette diversité de participation permet de croiser les perspectives et d'obtenir une compréhension plus fine des processus d'intégration de la littératie alimentaire au quotidien scolaire.

Les critères d'inclusion retenus concernent les membres du personnel scolaire et du centre de services directement impliqués dans la planification, la mise en œuvre ou le soutien d'activités d'éducation alimentaire, disposant d'au moins une année d'expérience au sein de l'établissement et ayant consenti librement à participer à la recherche. Ont été exclus les

membres du personnel temporaire ou de remplacement présent de manière ponctuelle, ainsi que les partenaires externes n'entretenant pas de lien régulier avec le fonctionnement pédagogique de l'école.

Le recrutement s'est déroulé en plusieurs étapes. Après avoir obtenu l'autorisation du Centre de services scolaires et de la direction de l'école (voir Annexe 1), cette dernière a transmis aux membres du personnel une lettre explicative présentant les objectifs, les modalités et les implications de la recherche (voir Annexe 3), accompagnée d'un formulaire de consentement éclairé (voir Annexe 2). Une rencontre d'information a ensuite été organisée par la direction en présence de l'étudiante-chercheuse afin de répondre aux questions et d'inviter les personnes intéressées à se manifester. La participation était entièrement volontaire et les personnes souhaitant s'engager dans la recherche ont communiqué directement avec l'étudiante-chercheuse pour confirmer leur consentement.

Tableau 1 Profil des participants

<b>Poste</b>	<b>Nombre</b>	<b>Genre</b>	<b>Ancienneté (Approx.)</b>	<b>Type de participation</b>	<b>Code d'identification</b>
Enseignant(e)s du primaire	11	F	3-25 ans	Observation + Entretien semi-dirigé- Entretien à la volée	E1-E2-E3-E4-E5-E6-E7-E8-E9-E10-E11
Enseignant EPS	1	H	10 ans	Observation + Entretien semi-dirigé	EPS
Enseignantes (autres services)	2	F	5-15 ans	Observation + Entretien semi-dirigé- Entretien à la volée	EF1-ETC
Technicien(ne)s en éducation spécialisée	2	H/F	2-25 ans	Observation + Entretien à la volée	TES1-TES2
Techniciennes en alimentation scolaire	2	F	3-15 ans	Observation + Entretien semi-dirigé- Entretien à la volée	TAS-CTAS1
Techniciennes service de garde	2	F	2-10 ans	Observation + Entretien semi-dirigé- Entretien à la volée	RPD-ESG1
Conseillère pédagogique	1	F	20 ans	Entretien semi-dirigé	CP1
Direction et direction adjointe	2	H/F	5-25 ans	Observation + Entretien semi-dirigé	DA1-D1
Direction du centre de services scolaires	1	H	20 ans	Entretien semi-dirigé	DACS

Ce tableau présente une vue d'ensemble anonymisée des participants. Aucune information nominative ou identifiable n'est conservée.

### **3.2.2. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES**

Comme cette étude porte sur des êtres humains, elle a été soumise aux critères d'éthique de la recherche et a fait l'objet d'une approbation par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi, tel qu'indiqué dans la déclaration d'éthique en annexe 8, portant le numéro de référence 2026-2126. La participation à l'étude repose sur le principe du consentement libre et éclairé. Tous les participants ont reçu une lettre d'information détaillant les objectifs de la recherche, la nature de la participation, ainsi que les droits qui leur sont reconnus, notamment la possibilité de se retirer en tout temps sans conséquence. Chaque participant a dû signer un formulaire de consentement avant de prendre part au projet de recherche.

Le respect de l'anonymat et de la confidentialité a été assuré par l'attribution de codes aux participants et par l'omission de toute information permettant clairement d'identifier directement l'école, le centre de services scolaires ou les personnes impliquées. Les données recueillies sont conservées de manière sécurisée et ne sont accessibles que par l'étudiante-chercheuse et à la direction de recherche.

L'étude a également été conduite dans un souci de respect et de bienveillance envers les participants, en reconnaissant la charge professionnelle du personnel scolaire et en veillant à ce que leur participation ne représente pas un fardeau supplémentaire.

Les documents de recrutement et de consentement, approuvés par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi, sont présentés en annexe (voir Annexes 1 à 3).

### **3.3. LES OUTILS DE COLLECTES DE DONNÉES**

Pour recueillir des données diversifiées et contextualisées dans le cadre de cette recherche ethnographique, nous avons choisi de combiner plusieurs outils de collecte de données complémentaires (Pinard et al., 2004). Cette approche permet de documenter le sens des pratiques éducatives directement auprès des acteurs de terrain en s'appuyant sur leurs expériences vécues et leurs perceptions du contexte étudié. Dans cette recherche, plusieurs outils méthodologiques complémentaires sont mobilisés pour enrichir les données collectées et trianguler les résultats. La combinaison de l'observation non participante, des entretiens à la volée

et des entretiens semi-dirigés répond à une logique d'immersion contextuelle et de co-construction du sens cohérente avec la posture constructiviste et l'ethnographie adoptées (Lincoln & Guba, 1985 Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Elle permet de documenter à la fois les pratiques effectives et les significations situées associées à la littératie alimentaire (Vidgen, 2014; Truman, Elliott & Maclaren, 2017). Les outils sont opérationnalisés en fonction du modèle de Vidgen (2014) en y intégrant les savoirs-perceptifs, tout en couvrant les niveaux d'influence du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979) et la logique de l'intervention multi-leveliers par Bernal (2020). Cette triangulation renforce la crédibilité des analyses en articulant les objectifs de recherche au cadre théorique et conceptuel.

Le tableau suivant présente la correspondance entre les outils et les objectifs de recherche.

Tableau 2 : Vue d'ensemble des outils de collecte

Outil de collecte	Objectif	Ce que l'outil permet d'observer ou de comprendre	Arrimage au cadre conceptuel et théorique	Annexe associée
Observation non participante	Décrire les pratiques existantes pour favoriser le développement de la littératie alimentaire au primaire.	Documente les pratiques effectives d'intégration de la littératie alimentaire en contexte réel: activités, interactions, supports, routines. (Bourdieu 2003)	Référence au modèle de Vidgen (2014), repérage des niveaux du modèle de Bronfenbrenner.	Annexe 4
Entretiens à la volée	Décrire les pratiques existantes pour favoriser le développement de la littératie alimentaire au primaire. Identifier les conditions facilitantes et les obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire au primaire.	Saisit des perceptions spontanées des acteurs sur leurs pratiques, les ajustements, les obstacles et les conditions facilitantes. (Romelaer, 2005)	Fait émerger les significations situées des actions (posture constructiviste); les liens avec les niveaux du modèle de Bronfenbrenner (1979).	Annexe 5
Entretiens semi-dirigés	Identifier les conditions facilitantes et les obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire au primaire.	Recueille les représentations explicites, les rationalités et les conditions structurelles (Savoie-Zajc, 2008)	Appuie l'approche multi-leviers, le modèle socio-écossystémique, les axes de la littératie alimentaire de Vidgen (2014).	Annexe 6
Journal de bord	Soutien les deux objectifs, assure la cohérence interprétative	Consigne les observations contextuelles, la réflexivité et l'évolution des interprétations pendant l'ethnographie. (Goyer et al, 2018).	-	Annexe 7

### 3.3.1. OBSERVATION NON PARTICIPANTE

Dans le cadre de cette recherche, l'observation non participante (Fernandez, 2021) a été retenue pour documenter les pratiques effectives en contexte naturel en cohérence avec l'approche ethnographique. Cette méthode consiste pour la chercheuse à observer les pratiques éducatives en littératie alimentaire et les interactions entre les acteurs scolaires sans intervenir

activement dans les activités observées. Cette posture permet de recueillir des données authentiques tout en minimisant l'influence de la présence de la chercheuse sur le déroulement des activités.

Selon Bourdieu (Bourdieu, 2003), l'objectivation participante implique une introspection critique de la part du chercheur sur sa propre position et ses préjugés afin de mieux comprendre les dynamiques sociales observées. Bien que cette étude adopte une observation non participante, l'approche réflexive suggérée par Bourdieu reste pertinente pour assurer une analyse rigoureuse des données collectées.

Par ailleurs, Fernandez (2021) souligne que l'observation non participante permet au chercheur de maintenir une distance analytique favorisant ainsi une compréhension objective des phénomènes étudiés. Cette distance est essentielle pour éviter les biais liés à une implication trop forte dans le milieu observé.

Afin de structurer la démarche d'observation et d'assurer une rigueur dans la consignation des données, une grille d'observation a été élaborée en amont des immersions sur le terrain (voir Annexe 4). Cette grille, conçue à partir des objectifs de recherche et des dimensions-clés de la littératie alimentaire, permet de recueillir de façon systématique les comportements observables, les interactions entre les acteurs (élèves, enseignants, intervenants), les supports pédagogiques mobilisés ainsi que les contextes et moments d'intégration des contenus alimentaires. Elle comporte des indicateurs spécifiques pour chaque dimension de la littératie alimentaire et permet de situer l'observation selon le niveau du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979), tout en laissant une place à des notes libres permettant de capter les éléments imprévus ou contextuels (voir Annexe 4). Cet arrimage soutient l'analyse des conditions facilitantes et des obstacles du deuxième objectif et la description des pratiques effectives du premier objectif.

L'utilisation de cette grille favorise une observation plus ciblée, tout en facilitant le codage et l'analyse ultérieure des données. Elle est utilisée conjointement avec le journal de bord (voir Annexe 7) de manière complémentaire : la grille pour structurer et uniformiser la collecte, le journal pour approfondir la compréhension contextuelle et réflexive des scènes observées (Guillemette, 2006 ; Goyer & Borri-Anadon, 2018). Au total, 37 observations ont été réalisées sur dix jours de présence. Chaque séance a été consignée dans la grille.

Un journal de bord est tenu quotidiennement pour consigner les observations, les interactions informelles, les éléments contextuels pertinents ainsi que les réflexions et questionnements de la chercheuse. Cet outil constitue un support méthodologique pour alimenter l'analyse réflexive et approfondir la compréhension des pratiques observées (Goyer & Borri-Anadon, 2018).

En combinant cette observation directe à d'autres méthodes de collecte de données, telles que les entretiens semi-dirigés, il devient possible de trianguler les informations recueillies et d'enrichir l'interprétation des résultats, tout en renforçant la robustesse des données.

### **3.3.2. ENTRETIEN À LA VOLÉE**

L'entretien à la volée, également désigné sous le terme d'entretien informel, est une méthode de collecte de données qualitatives largement utilisée dans les recherches en sciences humaines et sociales, notamment en éducation (Lanzarini & Bruneteaux, 1998). Elle consiste à mener des discussions spontanées et non structurées avec les acteurs du milieu scolaire, tels que les enseignants et les techniciennes en alimentation (Lanzarini & Bruneteaux, 1998). Cette approche permet de recueillir des informations dans leur contexte naturel, sans la formalité d'un entretien structuré, offrant ainsi une perspective authentique sur les perceptions et les réactions des participants. Les entretiens à la volée visent à capter des perceptions spontanées et situées au plus près de l'action, ce qui cadre avec l'ethnographie focalisée.

Plusieurs études en éducation ont eu recours à l'entretien informel pour approfondir la compréhension des pratiques éducatives en contexte réel. Par exemple, dans une recherche portant sur les échanges informels entre enseignants, Le Coz (2021) montre que cette méthode permet d'accéder à des perceptions spontanées, situées et ancrées dans l'expérience quotidienne des acteurs. De même, Brougère et Bézille (2007) soulignent que les approches qualitatives, mobilisant des interactions non structurées, offrent un accès privilégié aux significations que les participants attribuent à leurs pratiques. Ces travaux illustrent ainsi l'intérêt de l'entretien informel en recherche en tant qu'outil permettant de saisir la complexité des représentations et des dynamiques éducatives sans imposer un cadre rigide d'interrogation.

L'entretien à la volée se distingue des autres types d'entretiens par son absence de structure prédéfinie. Contrairement à l'entretien directif, qui repose sur une série de questions

précises, ou à l'entretien semi-directif, qui s'appuie sur un guide thématique, l'entretien informel prend la forme d'une conversation naturelle et adaptative (Romelaer, 2005). Cette flexibilité permet à la chercheuse de saisir des informations imprévues, souvent exprimées dans des moments de transition ou d'interaction quotidienne, et d'enrichir ainsi la compréhension du terrain.

Afin d'assurer une certaine cohérence et de guider l'écoute, un canevas d'observation souple a été élaboré (voir Annexe 5). Il ne constitue pas un guide d'entretien formel, mais propose plutôt des repères pour orienter la posture réflexive de la chercheuse. Ce canevas s'appuie sur les quatre axes de la littérature alimentaire qui ont servi à structurer l'attention portée à certains éléments du discours et des pratiques observées. Ces axes ont été mobilisés comme points d'entrée analytiques sans toutefois restreindre la spontanéité des échanges. Par exemple, lorsqu'un enseignant évoque la façon dont les élèves participent à la préparation d'un repas ou réagissent à la découverte d'un nouvel aliment, ces propos sont interprétés à la lumière de la dimension des savoir-faire ou du savoir-être, tout en respectant la logique ouverte de l'entretien informel. Cette précision permet de maintenir la cohérence entre la méthode employée et le cadre conceptuel de la recherche.

Au total, 9 entretiens à la volée ont été réalisés au fil des observations. Ces échanges, d'une durée variant entre 5 et 20 minutes, ont eu lieu de manière spontanée, souvent lors de transitions entre deux activités, pendant un repas ou à la fin d'une séance pédagogique. Conformément à l'éthique de ce type de démarche, les entretiens n'ont pas été enregistrés afin de préserver la spontanéité et de ne pas altérer la dynamique naturelle des interactions. L'étudiante-chercheuse a pris soin de retranscrire les propos immédiatement après chaque échange en notant les éléments contextuels et les impressions réflexives associées. Ces entretiens informels complètent ainsi les observations de terrain en offrant un accès direct aux perceptions, aux ajustements et aux significations que les acteurs attribuent à leurs pratiques dans le déroulement même de l'action éducative.

### **3.3.3. ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ**

Les entretiens semi-dirigés ont été privilégiés en raison de leur capacité à concilier rigueur méthodologique et flexibilité, conditions nécessaires pour recueillir des données à la fois comparables et ancrées dans les expériences vécues des différents acteurs (Savoie-Zajc, 2008).

Cette méthode permet de capter les perceptions, les opinions et les expériences des acteurs tout en laissant place à l'émergence de nouveaux éléments non anticipés (Mishler, 1986). Les entretiens semi-dirigés ont été conduits auprès des participants sélectionnés afin d'approfondir la compréhension des pratiques éducatives en littératie alimentaire et d'identifier les facteurs facilitants et limitants.

Un canevas d'entretien a été élaboré à cette fin (voir Annexe 6). Il comporte une partie commune abordant des thèmes généraux, tels que la compréhension du concept de littératie alimentaire, la perception de son importance dans le contexte scolaire, les représentations associées à l'éducation alimentaire et les valeurs éducatives qui la sous-tendent. Des sections spécifiques ont ensuite été adaptées à chaque catégorie d'acteurs en fonction de leur position au sein du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979). Ainsi, les responsables du Centre de services scolaire ont été invités à s'exprimer sur les orientations institutionnelles, les politiques éducatives et les ressources allouées à l'éducation alimentaire (macrosystème). Les conseiller(ère)s pédagogiques ont été interrogés sur les dispositifs d'accompagnement offerts aux écoles, les formations proposées et les partenariats développés avec des organismes externes (exosystème). Les directions d'école ont discuté de la coordination des projets éducatifs, de la mobilisation du personnel et des stratégies de concertation entre les différents acteurs (mésosystème). Enfin, les enseignant(e)s, techniciennes en alimentation et responsables du service de garde ont partagé leurs expériences concrètes d'enseignement et d'animation d'activités alimentaires, en mettant en lumière les pratiques pédagogiques, les apprentissages observés chez les élèves et les défis rencontrés (microsystème).

Le canevas d'entretien visait également à explorer la manière dont les participant(e)s perçoivent les facteurs facilitants et obstacles à la mise en œuvre de la littératie alimentaire ainsi que les conditions organisationnelles et contextuelles favorisant ou freinant son intégration. Des questions ouvertes permettaient enfin d'aborder la collaboration entre les acteurs, l'évolution des pratiques au fil du temps et les perceptions du rôle de l'école dans le développement d'une culture alimentaire durable. Cette structuration a permis d'assurer une certaine uniformité dans la collecte des données tout en respectant la diversité des rôles et des points de vue des participants (Baribeau & Royer, 2012 ; Gaudet & Robert, 2018). Au total, 11 entretiens semi-dirigés ont été conduits à partir du canevas; les entretiens ont été audio-enregistrés et transcrits à l'écrit sous

forme de verbatim. En cas d'ambiguïté interprétative, un retour-validation a été effectué. Ces entretiens représentent environ 10 heures de verbatim.

Le corpus complet des données est résumé dans le tableau suivant.

Tableau 3 : Corpus des données

Source	Quantité	Durée-volume	Période de collecte	Données obtenues
Observations	37	65 heures de présence	Septembre 2025	Grilles, notes de terrain
Entretiens à la volée	9	3 heures	Septembre 2025	Transcriptions brèves
Entretiens semi-dirigés	11	10 heures (162 pages)	Juin à octobre 2025	Verbatims
Journal de bord	1 (10 entrées)	21 pages	Septembre 2025	Notes réflexives

### 3.4. ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données constitue une étape clé, permettant de dégager du sens à partir des informations recueillies sur le terrain. Conformément à la posture constructiviste et à la méthodologie ethnographique adoptées, elle repose sur une démarche déductivo-inductive et thématique, particulièrement adaptée à la complexité des phénomènes étudiés en contexte scolaire. Cette approche implique un va-et-vient constant entre les données empiriques et les cadres conceptuels mobilisés.

L'analyse thématique, selon Braun et Clarke (2006), consiste à identifier, organiser et interpréter les régularités de sens présentes dans le corpus en articulant les significations subjectives exprimées par les acteurs aux structures sociales et organisationnelles dans lesquelles elles s'inscrivent. Ce choix méthodologique s'accorde avec la démarche ethnographique puisqu'il permet de préserver la richesse contextuelle des propos et la complexité des interactions observées. Le processus d'analyse a suivi quatre étapes principales inspirées des travaux de Bardin (2007) et de Paillé et Mucchielli (2012), présentées dans le tableau suivant et détaillées ci-dessous. La première étape, la transcription intégrale, a consisté à mettre au propre l'ensemble du matériel empirique : verbatims d'entretiens semi-dirigés, notes issues des entretiens à la volée, observations et journal de bord réflexif. Cette phase a permis d'assurer la fidélité des données recueillies et de préparer le corpus pour les analyses ultérieures. Les

transcriptions ont été effectuées à l'aide du logiciel Happyscribe, puis formatées dans NVivo 15 et des fichiers Word pour faciliter leur traitement. Une vérification manuelle de l'exactitude des verbatims a ensuite été réalisée afin de valider et corriger, au besoin, les transcriptions générées par le logiciel. La deuxième étape, celle des lectures immersives, a reposé sur des relectures répétées du corpus et une prise de notes marginales dans une perspective d'imprégnation progressive du matériau. Cette phase exploratoire visait à faire émerger les premières pistes de sens, à repérer des régularités ou des contrastes et à alimenter la réflexion analytique consignée dans le journal réflexif de la chercheuse. La troisième étape, le codage thématique, a donné lieu à l'élaboration d'une grille mixte combinant des codes émergents issus des données et des codes déductifs ancrés dans les cadres conceptuels de la recherche. Le processus de codage a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo 15 permettant un repérage systématique des unités de sens et une organisation des thèmes. Une validation inter-juge a été effectuée pour renforcer la crédibilité et la fiabilité du processus (voir Annexe 8). Enfin, la quatrième étape, celle du regroupement et de l'interprétation, a consisté à procéder à des analyses verticales (par acteur ou par type de source) et horizontales (entre acteurs et niveaux du système) afin d'établir des rapprochements, des contrastes et des typifications. Les catégories ainsi dégagées ont été interprétées à la lumière du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979) et des quatre axes de la littératie alimentaire. Cette triangulation des données issues des entretiens, des observations et du journal réflexif a permis de dégager des dynamiques récurrentes, des tensions et des leviers d'action au sein du milieu étudié. Ces quatre étapes ont été conduites de manière itérative, dans un mouvement continu d'ajustement entre terrain et cadre théorique, assurant une interprétation à la fois fidèle aux données et conceptuellement ancrée.

Ces étapes sont résumées dans le tableau suivant et détaillées dans les sous-sections qui suivent.

Tableau 4 : Étapes du processus d'analyse des données

Étape	Description	Outils/ supports utilisés	Annexe
1. Transcription intégrale	Mise au propre des verbatim d'entretiens, des notes d'observation et du journal de bord	Happyscribe <sup>8</sup> , NVivo 15, fichiers Word	-
2. Lectures immersives	Relectures répétées, prise de notes marginales, premières pistes de sens	Journal analytique réflexif	-
3. Codage thématique	Création d'une grille de codage mixte (émergente et déductive), validation inter-juge	NVivo 15, grille de codage	Annexe 8
4. Regroupement et interprétation	Analyses verticale et horizontale, élaboration de catégories et typifications, triangulation	NVivo 15	-

#### 3.4.1. TRANSCRIPTION DES DONNÉES

Les données issues des entretiens semi-dirigés, des entretiens à la volée, de la grille d'observation et des notes du journal de bord ont été intégralement retranscrites afin de préserver la richesse des propos recueillis. Cette étape a permis de constituer un corpus homogène d'environ 10 heures d'enregistrements et de 250 pages de verbatim, de résumés et d'observations.

Une attention constante a été portée à la posture de la chercheuse dans une démarche d'objectivation participante (Bourdieu, 2003). Compte tenu de l'implication active de l'étudiante-chercheuse dans l'observation participante et les échanges informels avec les acteurs du terrain, cette démarche visait à reconnaître les biais potentiels et à analyser la position du chercheur dans la production et l'interprétation des résultats (Goyer & Borri-Anadon, 2018).

#### 3.4.2. LECTURES APPROFONDIES ET IMMERSION DANS LES DONNÉES

Une lecture attentive et répétée de l'ensemble des transcriptions est réalisée afin que l'étudiante-chercheuse s'imprègne du contenu des données et d'identifier les premières pistes

<sup>8</sup> Happyscribe est un logiciel en ligne de transcription automatique et de sous-titrage multilingue, permettant de générer une première version textuelle des enregistrements audio ou vidéo avant leur révision manuelle.

d'interprétation. Des notes marginales et des mémos analytiques ont été produits à ce stade, servant de première structuration du sens.

Cette phase immersive est essentielle pour saisir les nuances des discours et repérer les éléments récurrents ou émergents (Bardin, 2013).

### **3.4.3. CODAGE DES DONNÉES**

Le codage consistait à attribuer des étiquettes aux extraits de données pertinents afin d'organiser et d'interpréter le corpus (Paillé & Mucchielli, 2016). Une grille de codage mixte a été élaborée à partir d'une double logique déductive et inductive en cohérence avec la posture déductivo-inductive de la recherche.

Les catégories déductives provenaient directement des cadres conceptuels mobilisés. D'abord, les quatre étapes de la littératie alimentaire (Vidgen, 2014 ; Santé Canada, 2019) ont permis de structurer le repérage des savoirs et savoir-faire observés. Par exemple, *les codes Planifier et gérer, Sélectionner, Préparer et Consommer ont été utilisés pour classer les extraits liés aux compétences alimentaires travaillées en classe. Sous le code Planifier et gérer, on retrouve les sous-catégories Connaissances planification (ex. : lecture de recettes, gestion d'un budget), Autonomie organisationnelle (ex. : l'élève planifie sa boîte à lunch de manière autonome) et Ressources disponibles (ex. : contraintes d'espace ou de matériel pour cuisiner). De même, le code Préparer regroupait des extraits renvoyant aux Compétences pratiques (ex. : savoir couper, cuire, mesurer) et à la Confiance en soi ou l'engagement actif (ex. : l'élève prend des initiatives en cuisine, reproduit la recette à la maison).* Ces catégories, issues du cadre de Vidgen (2014), ont servi à analyser comment les élèves et le personnel scolaire développent des savoirs et savoir-faire alimentaires concrets en lien avec les savoirs perceptifs décrits par Paintendre et al. (2019). Les niveaux du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979) ont également constitué un ensemble de catégories déductives, permettant d'organiser les extraits selon les sphères d'influence. Par exemple, les codes Ontosystème (ex. : valeurs personnelles ou intérêt pour la cuisine), Microsystème (ex. : implication des enseignants, influence des pairs, modèle parental), Mésosystème (ex. : projets conjoints école-famille-communauté), Exosystème (ex. : soutien administratif ou politiques alimentaires) et Macrosystème (ex. : politiques publiques et enjeux sociétaux) ont permis de situer chaque pratique dans son contexte relationnel et

institutionnel. Enfin, la catégorie "Intervention multi-leviers", tirée des travaux de Bernal (2020), a permis d'identifier les situations où plusieurs niveaux d'action étaient mobilisés simultanément, par exemple, un projet de potager scolaire soutenu par la direction, la technicienne en alimentation et des partenaires communautaires. En parallèle, plusieurs catégories inductives ont émergé du terrain. Celles-ci rendaient compte d'éléments non anticipés dans les cadres théoriques, mais récurrents dans les verbatims et les observations. Parmi elles, on retrouve notamment les Obstacles (ex. : manque de temps, manque de soutien, manque de ressources financières ou de connaissances), les Facteurs facilitants (ex. : soutien institutionnel, participation des familles, ressources matérielles disponibles, motivation du personnel et des élèves) et les Éléments historiques (ex. : évolution des pratiques éducatives alimentaires, introduction progressive de projets de jardinage scolaire ou de nouvelles politiques internes). Ces catégories inductives ont enrichi l'analyse en révélant les dynamiques concrètes d'implantation de la littératie alimentaire au sein du milieu scolaire. Chaque code a été défini de manière opérationnelle et validé par le comité de recherche. Afin d'assurer la rigueur du processus, un contre-codage a été effectué par les directions de recherche sur un sous-échantillon d'entretiens, permettant de vérifier la stabilité du système de codification. Le taux d'accord interjuge obtenu atteignait au minimum 80 %, ce qui témoigne d'un bon niveau de fiabilité (Mucchielli, 2007).

Le codage a ensuite été réalisé à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo 15, qui a permis de structurer les extraits, de visualiser les relations entre catégories et de faciliter les regroupements thématiques. Ce soutien technologique a contribué à approfondir l'analyse des interactions entre les différents niveaux du modèle socio-écossystémique et les dimensions de la littératie alimentaire. La grille complète de codage est présentée en Annexe 8.

#### **3.4.4. REGROUPEMENT THÉMATIQUE, ANALYSE VERTICALE ET HORIZONTALE**

À ce stade, deux types d'analyse complémentaires sont mobilisés : l'analyse verticale et l'analyse horizontale, telles que définies par Ghiglione et Matalon (1978) et reprises par Blanchet et Gotman.

L'analyse verticale consiste à explorer chaque entretien de manière autonome, afin d'en reconstituer l'architecture interne, tant cognitive qu'affective. Cette démarche vise à saisir les logiques subjectives, les représentations et les modes de fonctionnement individuels révélateurs

d'un rapport singulier à la littératie alimentaire ou à la coordination professionnelle (Blanchet et al., 1985). Elle permet de repérer comment chaque acteur se positionne face aux enjeux éducatifs, selon ses rôles, valeurs et contraintes.

L'analyse horizontale, quant à elle, est de nature comparative et transversale. Elle consiste à découper les verbatims de manière thématique inter-entretien afin d'identifier des régularités, des variations ou des contradictions. Cette démarche vise à faire émerger des typifications, c'est-à-dire des modèles explicatifs de pratiques, d'attitudes ou de représentations partagées entre les acteurs (Blanchet & Gotman, 2006, p. 98). Cette double opération analytique (verticale/horizontale) permettra d'élaborer une grille de catégorisation (Bardin, 2013) structurée autour des thèmes majeurs du corpus, eux-mêmes divisés en sous-thèmes. Cette grille sera affinée de manière itérative au fil de l'analyse.

Dans cette double démarche, les catégories du cadre conceptuel, soit les axes de la littératie alimentaire (Vidgen, 2014) et les niveaux du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979), ont servi de structure d'appui pour organiser les données selon les dimensions théoriques centrales du projet. Les catégories émergentes, issues de la lecture initiale des données (ex. : manque de temps, collaboration informelle, valorisation des apprentissages sensoriels), ont ensuite été articulées à ces cadres pour situer les pratiques observées dans leur contexte d'action. Par exemple, un code émergent tel que soutien des familles a été positionné dans le mésosystème, tandis que manque de ressource financière a été rattaché à l'exosystème. Cette articulation a permis de lier les dimensions empiriques et théoriques dans une perspective à la fois ascendante et descendante, conforme à la logique déductivo-inductive de la recherche.

Enfin, l'interprétation des résultats s'est appuyée sur une triangulation des sources afin de confronter les points de vue, valider les constats récurrents et nuancer les conclusions. Cette triangulation méthodologique visait à renforcer la crédibilité des résultats et à assurer une représentation fidèle de la complexité du milieu étudié.

### **3.5. LIMITES MÉTHODOLOGIQUES**

Cette recherche présente certaines limites méthodologiques qui encadrent la portée des résultats et précisent ce que le dispositif permet ou non de saisir. D'abord, les élèves ne sont pas

au cœur du dispositif de collecte. Leurs expériences étant documentées de manière indirecte, à travers les observations et les propos d'adultes participant à la recherche. Cette médiation limite l'accès aux significations que les enfants attribuent eux-mêmes aux pratiques de littératie alimentaire, réduisant la portée compréhensive du matériau recueilli. Par ailleurs, l'étude s'est déroulée dans une seule école présentant des caractéristiques particulières, telles qu'un fort engagement en éducation alimentaire, un indice de défavorisation élevé et la présence d'une technicienne en alimentation scolaire. Cette unicité favorise une compréhension approfondie et contextualisée du phénomène, mais restreint la transférabilité des résultats à d'autres milieux scolaires.

Le choix d'un échantillonnage raisonné, centré sur des personnes-clés engagées dans la promotion de l'éducation alimentaire, est méthodologiquement cohérent avec les objectifs de recherche. Toutefois, il peut introduire un biais de participation en donnant davantage voix à des acteurs convaincus ou favorables, au détriment de perspectives plus distantes ou critiques. De plus, les entretiens, malgré les relances ouvertes et les validations ponctuelles d'interprétation (Savoie-Zajc, 2008), demeurent exposées aux effets de désirabilités sociales et au cadrage thématique inhérent au guide d'entretien.

Enfin, le moment de la collecte, inscrit dans le calendrier scolaire, a pu limiter la captation de certains projets ou événements ponctuels, empêchant ainsi de saisir la pleine variabilité des pratiques sur une année complète.

### **3.6. CONCLUSION MÉTHODOLOGIE**

L'ensemble de la démarche méthodologique déployée dans cette recherche vise à rendre compte de la complexité des pratiques d'intégration de la littératie alimentaire au primaire. L'analyse des données repose sur une approche inductive et thématique, combinée à une double lecture verticale et horizontale des entretiens, afin de produire une compréhension approfondie, située et nuancée du phénomène étudié.

Cette stratégie analytique permet de concilier la singularité des expériences individuelles (analyse verticale) et la mise en lumière de régularités transversales (analyse horizontale), dans une logique de typification propre à la recherche qualitative.

Elle répond ainsi aux exigences de l'ethnographie éducative qui vise à articuler les dimensions vécues, institutionnelles et symboliques du milieu scolaire.

En croisant les données issues de différentes sources, cette recherche adopte une posture de triangulation visant à renforcer la validité des résultats. L'ensemble de ces méthodes permet de mettre en lumière à la fois les conditions facilitantes, les résistances et les leviers d'action favorables à l'intégration de la littératie alimentaire au primaire. Ce dispositif analytique s'inscrit dans une perspective compréhensive, fidèle à l'esprit de l'ethnographie éducative et entend faire droit à la complexité des logiques d'acteurs, des contextes scolaires et des enjeux institutionnels en jeu.

Enfin, en intégrant une démarche réflexive sur la position de l'étudiante-chercheuse et ses interactions avec le terrain, cette recherche prend au sérieux l'enjeu de l'objectivation (Bourdieu, 2003) en considérant la production de données non comme un simple enregistrement du réel, mais comme un processus co-construit, toujours situé et porteur de sens. Ainsi, l'ensemble du dispositif méthodologique vise à rendre compte de la complexité et de la richesse des pratiques éducatives en littératie alimentaire au primaire.

Cette démarche ouvre la voie au chapitre suivant, consacré à la présentation des résultats, où seront exposés les principaux constats issus de l'analyse des entretiens et des observations. Ces résultats permettront de mieux comprendre comment la littératie alimentaire se déploie concrètement dans le milieu scolaire étudié et quelles conditions favorisent ou freinent son intégration durable au quotidien des acteurs éducatifs.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de la recherche. L'analyse repose sur un corpus constitué de 11 entretiens semi-dirigés, 9 entretiens à la volée et 37 observations consignées à l'aide d'une grille et d'un journal de bord réflexif. Ces différentes sources de données, combinées à une logique de triangulation, permettent de croiser les points de vue et de mieux comprendre la manière dont la littératie alimentaire est intégrée dans le milieu scolaire étudié. Le chapitre présente les résultats issus de ce corpus. Ceux-ci sont organisés de manière à rendre compte, d'une part, des pratiques éducatives observées en littératie alimentaire et d'autre part, des conditions facilitantes et des obstacles qui influencent leur mise en œuvre. L'analyse met ainsi en lumière les dynamiques sociales, institutionnelles et pédagogiques qui traversent le milieu scolaire étudié.

Les résultats sont structurés en deux sections principales. La première porte sur les pratiques éducatives observées, analysées selon le modèle conceptuel de la littératie alimentaire de Vidgen (2014), ce qui permet de répondre au premier objectif de recherche : décrire les pratiques existantes favorisant le développement de la littératie alimentaire au primaire. La seconde section présente les conditions facilitantes et les obstacles à leur mise en œuvre, examinés à la lumière des cinq systèmes du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979), afin de répondre à la seconde question de recherche : quels sont les facteurs qui influencent l'intégration de la littératie alimentaire au primaire ?

L'école où cette étude a été réalisée se distingue par une culture de collaboration et une organisation matérielle et humaine qui soutiennent l'éducation alimentaire. Comme en témoigne une entrée du journal de bord ethnographique du 25 août 2025, l'ambiance sensorielle du milieu est marquée dès l'entrée dans l'école : l'odeur du pain chaud et de la soupe maison évoque un lieu vivant où l'alimentation est au cœur du quotidien scolaire. Cette observation illustre la manière dont l'environnement scolaire participe à inscrire l'alimentation dans une expérience vécue et signifiante pour les élèves. Le bâtiment est structuré autour d'une grande cuisine-laboratoire centrale, utilisée pour les projets collectifs, complétée par de petites cuisinettes dans chaque secteur par cycle. L'école présente un indice du seuil de faible revenu (SFR) de 18,09, la plaçant au 8e rang décile. Son indice de milieu socioéconomique est de 12,66, également au 8e

rang décile (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Ces indicateurs témoignent d'un contexte socioéconomique défavorisé où plusieurs familles vivent sous le seuil de faible revenu et où l'école accueille un grand nombre d'élèves issus de milieux vulnérables. Cette situation, souvent associée à des contraintes importantes sur le plan éducatif et social, devient paradoxalement un levier institutionnel dans ce milieu. En effet, l'école bénéficie d'un financement dédié à l'alimentation qui permet l'embauche de personnel spécialisé, comme les techniciennes en alimentation scolaire.

L'administration choisit d'intégrer au volet aide-alimentaire une dimension éducative en cohérence avec la mission de l'école québécoise qui vise à *instruire, socialiser et qualifier* les élèves (MEQ, 2001). Ainsi chaque repas, chaque atelier culinaire ou sortie au jardin scolaire devient un prétexte pédagogique, un moment de socialisation et d'apprentissage. Tous les matins, les 30 premières minutes sont consacrées au déjeuner du *Club des petits déjeuners*. Dans une ambiance calme et conviviale, les élèves mangent ensemble. Plusieurs enseignants saisissent ce moment pour y lier des pratiques éducatives. Ces moments informels illustrent la dimension sociale et relationnelle de la littératie alimentaire où le plaisir et la convivialité soutiennent l'apprentissage. Le personnel partage une vision commune, comme le dit la direction de l'école « *Les élèves, ce sont les élèves de tout le monde* » (D1\_ESD1), cette approche crée un climat d'école inclusif, renforcé par la participation de tous les acteurs de l'équipe-école. Le service de garde contribue également à cette dynamique en intégrant des activités culinaires régulières à son programme, soutenant ainsi la continuité éducative au-delà des heures de classe.

Le milieu accueille une majorité de jeunes avec des troubles du comportements et des difficultés d'apprentissages. Chaque classe bénéficie d'un enseignant, d'une technicienne en éducation spécialisée en plus d'un orthopédagogue par cycle. Les élèves issus de l'immigration représentent 30 % des élèves de l'école. Une équipe d'enseignantes en francisation travaille en collaboration avec les autres membres de l'équipe enseignante afin de soutenir l'intégration linguistique des élèves allophones. Les enseignantes en francisation mobilisent l'alimentation comme un pont linguistique et culturel comme le nomme l'une d'elle: « *J'aime utiliser la cuisine pour que les élèves parlent de leur culture, découvrent des mots et des aliments d'ici et d'ailleurs. La cuisine, c'est un langage universel.* » (EF1\_EV1)

Ce contexte constitue le terreau sur lequel prennent forme les quatre étapes du modèle de Vidgen (2014). Les sections suivantes illustrent comment le milieu scolaire transpose ces compétences dans la vie quotidienne des élèves en y intégrant les spécificités du milieu observé tel que la collaboration multi-leviers, l'innovation et l'attention portée aux réalités sociales et culturelles des élèves.

#### **4.1. LES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN LITTÉRATIE ALIMENTAIRE**

Ce milieu éducatif illustre comment la littératie alimentaire, telle que définie par Vidgen (2014), se déploie à travers quatre dimensions interdépendantes telles que la planification, la sélection, la préparation et la consommation. La planification renvoie à la capacité d'organiser les repas, d'anticiper les besoins et de gérer les ressources disponibles. La sélection concerne le choix des aliments selon des critères de goût, de santé et de durabilité ou de culture. La préparation met en œuvre des savoirs et savoir-faire culinaires mobilisés dans des situations authentiques. Enfin, la consommation englobe la dimension sociale, relationnelle et symbolique du fait de manger, associée au plaisir, à la normalité et au bien-être.

Les sections suivantes illustrent comment ces dimensions se manifestent dans le milieu observé en tenant compte de la collaboration multi-leviers entre les acteurs et la dimension sociale et culturelle des apprentissages.

Débutons par la préparation des repas, puisque dans le modèle de Vigen (2014) elle constitue un levier important qui organise les autres dimensions de la littératie alimentaire. En cohérence avec une perspective de littératie comme pratique sociale située (Gee, 2014), les pratiques observées illustrent comment des connaissances, des habiletés et des savoir-faire perceptifs se mobilisent et se construisent dans des situations authentiques du milieu scolaire, mettant ainsi en relation les cadres théoriques de la littératie et les pratiques éducatives observées sur le terrain.

#### **4.2. DES PRATIQUES POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE DE LA PLANIFICATION DES REPAS**

Dans le cadre de Vidgen (2014), la planification renvoie à l'anticipation et à la gestion des ressources pour prendre des décisions alimentaires éclairées et ajustées. Elle permet à l'élève de se projeter dans la gestion concrète de son alimentation, de prévoir et de choisir en s'appuyant

sur des savoirs mobilisables dans la vie quotidienne. En milieu scolaire, ces apprentissages prennent forme à travers des situations pédagogiques contextualisées.

Les observations et entretiens menés dans l'école permettent d'identifier quatre pratiques principales visant à développer les compétences de la planification des repas :

1. L'élaboration de menu
2. Le calcul des coûts et la gestion des achats
3. La lecture et la compréhension de recettes
4. La découverte de recettes internationales

Ces pratiques combinent contenus disciplinaires variés (mathématique, français, sciences, compétences transversales) et méthodes pédagogiques actives fondées sur la collaboration, la résolution de problèmes et la mise en situation concrète.

#### **4.2.1. LES SAVOIRS ENSEIGNÉS SUR LA PLANIFICATION DES REPAS**

Les données recueillies montrent des activités qui visent à développer la capacité à anticiper, budgétiser et planifier, en intégrant des savoirs issus de diverses disciplines, telles que les mathématiques, le français et les sciences. Comme le nomme une enseignante de 4<sup>e</sup> année : « *Quand on planifie un repas, on fait des maths, du français et de la vie* » (E4\_ESD1).

Ces situations d'apprentissage s'appuient sur des méthodes pédagogiques actives, fondées sur la collaboration, la résolution de problèmes et la mise en situation concrète. Elles visent à rendre la littératie alimentaire tangible et signifiante, en favorisant une compréhension intégrée des dimensions cognitives, pratiques et sociales de la planification alimentaire. La section suivante illustre ces pratiques à partir d'exemples observés dans le milieu. Les extraits d'entretiens et de la grille d'observation ethnographique permettent de montrer comment la planification des repas se traduit dans les activités vécues par les élèves.

##### **Calcul des coûts et gestion des achats**

Les activités liées au budget alimentaire favorisent un apprentissage pratique des mathématiques. Dans les classes de deuxième année l'heure du déjeuner devient un moment riche de collaboration et d'apprentissage. Cet extrait du carnet ethnographique du 11 septembre 2025 (O5) permet de comprendre ce moment :

*Il est 8h10 à la maisonnée des élèves de 2e année. Dans le coin cuisine, une affiche colorée présente les options du Club des petits déjeuners: « gruau aux fruits » (3 \$), « bagel fromage » (2 \$), « céréales et lait » (1 \$). Chaque élève reçoit un budget et vient choisir son repas. À la caisse, deux élèves de 4e année comptent la monnaie et enregistrent les transactions. L'ambiance est joyeuse, les plus jeunes comparent leurs choix, les plus âgés expliquent comment rendre la monnaie. Les enseignantes observent en souriant, prêtes à intervenir si le calcul se complique.*

Cette scène illustre la manière dont la planification des repas devient un espace d'apprentissage interdisciplinaire et coopératif. Les élèves apprennent à gérer un budget, à comparer des choix et à anticiper les conséquences de leurs décisions, tout en s'amusant. Dans la plupart des classes observées, les élèves participent à des activités de calcul des coûts et travaillent la gestion du temps en atelier de cuisine.

Certains comme, l'enseignante de 4e année, soulignent l'importance de mobiliser plusieurs compétences, elle voit la cuisine comme une approche intégrée : *« Je travaille les adjectifs en français avec les recettes, les fractions en math et parfois, on fait une activité d'épicerie : les élèves ont un budget, choisissent leurs produits, calculent le total. » (E4\_ESD1)*, une technicienne en éducation spécialisée ajoute : *« C'est une occasion d'observer leurs comportements réels : la collaboration, la patience, le respect. » (TES1\_EV1)*. Ces observations rejoignent la perspective de la littératie comme pratique sociale située (Gee, 2014), en montrant comment les connaissances, habiletés et attitudes liées à l'alimentation se développent dans des situations authentiques favorisant à la fois les apprentissages scolaires et les interactions sociales.

### **Lecture et compréhension de recettes**

La lecture de recettes est utilisée comme un outil de planification et de structuration de la pensée. Dans la classe de E10, une enseignante de 3ème année, utilise la littérature jeunesse pour amener les élèves à inventer des recettes, planifier les ingrédients et suivre des étapes, comme elle l'explique:

*« Je travaille beaucoup avec la littérature jeunesse. Mes projets partent souvent de là. Après la lecture, les élèves doivent inventer leur propre recette dégoûtante, mais en utilisant une*

*vraie procédure culinaire. [...] Je pars de vraies recettes, parfois de Cinq Épices, pour leur montrer la structure. Ils doivent respecter les techniques : fouetter, mesurer, zester... mais avec des ingrédients inventés. C'est drôle pour eux, mais ça leur fait aussi comprendre comment une recette fonctionne. » (E10\_ESD1)*

Cette pratique soutient le développement de la compréhension en lecture, la réflexion nutritionnelle et la pensée critique.

#### **4.2.2. LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUE MOBILISÉS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PLANIFICATION DES REPAS**

##### **Élaboration de menus collectifs**

L'entretien avec E4, enseignante de 4ème année a permis de mettre en lumière la façon dont certains enseignants utilisent la cuisine pour développer des apprentissages intégrés:

*« Je travaille les adjectifs en français avec les recettes, les fractions en math, et parfois, on fait une activité d'épicerie : les élèves ont un budget, choisissent leurs produits, calculent le total. » (E4\_ESD1)*

Ces activités permettent d'établir des liens entre différentes disciplines scolaires, positionnant la planification comme un outil de mobilisation de connaissances et d'habiletés disciplinaires dans des situations authentiques.

##### **Découverte de recettes et d'aliments**

L'enseignante de francisation, exploite la diversité culturelle des élèves qu'elle accompagne pour aborder la planification sous un angle linguistique et interculturel.

*« J'aime utiliser la cuisine pour que les élèves parlent de leur culture, découvrent des mots et des aliments d'ici et d'ailleurs. La cuisine, c'est un langage universel. » (EF1\_EV1)*

Pour une enseignante dédiée aux élèves en trouble de comportement, aller en cuisine pour planifier et préparer des plats devient un prétexte à parler et partager: *« La cuisine, c'est un langage universel. Ça rassemble au-delà des mots. » (ETC\_EV4)*

Ces projets pédagogiques permettent de relier les apprentissages scolaires à des situations authentiques, rendant la littérature alimentaire tangible. Une enseignante met en avant

la planification didactique: « *Je prépare en amont.* » puis « *Je regarde toujours les recettes à l'avance pour voir comment les relier à mes matières.* » (E10\_ESD1).

Ces situations permettent aux élèves de développer une autonomie réflexive face à l'alimentation: ils apprennent à anticiper leurs besoins, à faire des compromis et à organiser leur action collectivement.

Enfin, la configuration spatiale de l'école soutient ces apprentissages, la proximité des cuisinettes favorise les transitions entre planification et préparation, tandis que la cuisine centrale permet de vivre la planification à grande échelle.

#### **4.2.3. SYNTHÈSE DE LA DIMENSION "PLANIFICATION"**

Bien que la planification des repas soit abordée à travers des activités de calcul, de lecture et d'organisation collective, certaines dimensions essentielles de cette compétence demeurent peu exploitées dans le milieu observé.

Les données indiquent que la planification est principalement travaillée sous l'angle organisationnel et budgétaire, laissant en rentrant des aspects plus personnels et réflexifs, comme la gestion du temps, l'anticipation des besoins individuels et familiaux ou encore l'écoute des signaux corporels liés à la faim et à la satiété. Ces composantes, pourtant centrales dans la définition de la littératie alimentaire selon Vidgen (2014), apparaissent marginales dans les pratiques pédagogiques observées.

Les enseignants reconnaissent d'ailleurs la difficulté d'intégrer ces dimensions plus introspectives dans des contextes scolaires souvent orientés vers la tâche concrète: L'analyse de cette première dimension de la littératie alimentaire montre que la planification des repas constitue un espace d'apprentissage riche où se croisent des contenus disciplinaires variés et des compétences transversales. Elle mobilise à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Par ailleurs, la planification responsable, incluant la réflexion sur la gestion durable des ressources alimentaires, n'est abordée que ponctuellement. L'observation du Club compost le 9 septembre 2025, est un bon exemple ; un groupe d'élèves était chargé de collecter les résidus alimentaires produits durant la collation pour les déposer dans le composteur de l'école (09, 9

septembre 2025). Cette initiative, bien que simple, témoigne d'une sensibilisation concrète à la valorisation des déchets et à la responsabilité environnementale au quotidien.

De même, lors d'un atelier de cuisine sur la préparation du gaspacho, une élève a spontanément proposé de conserver les croûtes de pain pour en faire des croûtons, afin d'éviter le gaspillage. Cette remarque a suscité une discussion collective autour de la réutilisation des aliments et de la réduction du gaspillage, illustrant la capacité réflexive et créative des élèves lorsqu'ils sont placés en situation d'apprentissage actif. (O24, 24 septembre 2025)

Ces activités témoignent d'une conscience des enjeux liés à la consommation responsable, mais ces initiatives demeurent isolées et ne font pas partie d'un enseignement systématique.

Ainsi la planification, telle qu'elle est enseignée, permet aux élèves de développer des habiletés d'organisation et de budgétisation, mais les composantes réflexives et durables (gestion du temps, adaptation aux besoins, prise en compte des signaux corporels et planification éthique) restent partiellement enseignées.

En résumé, l'analyse des observations et des entretiens montre que la planification des repas constitue un espace d'apprentissage riche et interdisciplinaire. Elle mobilise à la fois des compétences cognitives, pratiques et sociales et s'appuie sur une variété de contenus et de méthodes pédagogiques. Le tableau suivant présente une synthèse des contenus d'enseignement, des méthodes utilisées, des savoirs mobilisés ainsi que des apprentissages observés.

Tableau 5 : Contenus et méthodes pédagogiques liés à la planification des repas

Pratique observée	Contenus d'enseignement	Méthodes pédagogiques	Savoirs mobilisés	Apprentissages observés / effets
<b>Élaboration de menus collectifs (E4_ESD1, O23)</b>	Équilibre alimentaire, organisation d'un repas complet, justification des choix.	Apprentissage par projet, discussion collective, argumentation.	Savoirs : connaissances nutritionnelles et langagières. Savoir-faire : planifier, organiser, anticiper. Savoir-être : coopération, écoute.	Développement de la réflexion collective et de la prise de décision raisonnée.
<b>Calcul des coûts et gestion des achats (O5, O16, E4_EV1, TES1_EV2)</b>	Calculs de prix, comparaison de produits, gestion d'un budget.	Mise en situation réelle (Club des petits déjeuners, mini marché).	Savoirs : notions mathématiques appliquées. Savoir-faire : budgétiser, résoudre des problèmes. Savoir-être : rigueur, responsabilité.	Compréhension du lien entre économie et alimentation ; apprentissage de la gestion responsable.
<b>Lecture et compréhension de recettes (E10_ESD1, E9_O23)</b>	Lecture fonctionnelle, séquençage d'étapes, lexique culinaire.	Lecture guidée, production écrite à partir de littérature jeunesse, expérimentation en cuisine.	Savoirs : langagiers et procédures. Savoir-faire : suivre une procédure, comprendre des consignes. Savoir-être : autonomie, curiosité.	Développement de la compréhension en lecture et de la pensée critique.
<b>Découverte de recettes et d'aliments (EF1_EV1, ETC_EV4, O23)</b>	Diversité culturelle et alimentaire, lexique culinaire.	Ateliers interculturels, partages d'expériences, activités de francisation.	Savoirs : culturels et linguistiques. Savoir-faire : planifier, adapter des recettes. Savoir-être : ouverture, valorisation de soi et des autres.	Renforcement de l'ouverture culturelle, du langage et du sentiment d'appartenance.

#### 4.3. DES PRATIQUES POUR SÉLECTIONNER LES ALIMENTS

Après la planification, la sélection des aliments constitue la deuxième dimension du modèle de Vidgen (2014). Elle renvoie à la capacité de faire des choix alimentaires éclairés à partir d'un ensemble de critères et de les justifier de manière raisonnée. Dans le milieu scolaire étudié, cette dimension se traduit par des situations pédagogiques où les élèves apprennent à analyser, comparer et évaluer les aliments en fonction de différents points de vue, tout en développant une réflexion critique sur leurs propres préférences.

Les observations et les entretiens ont permis d'identifier quatre principaux types d'activités favorisant l'apprentissage de la sélection des aliments:

1. Les sorties éducatives et expériences de découverte
2. Les activités de dégustation et de comparaison sensorielle
3. Les choix de collations en classe
4. Les découvertes interculturelles

Lors des ateliers culinaires, les enseignants encouragent les élèves à observer et à se questionner sur les aliments qu'ils utilisent. « Pourquoi choisit-on cet ingrédient plutôt qu'un autre ? », « D'où vient ce produit ? ». Cette démarche réflexive favorise une approche raisonnée plutôt qu'une simple application de règles. Une enseignante résume « *Je ne veux pas leur dire ce qui est bien ou mal, je veux qu'ils apprennent à se poser les bonnes questions* » (E6\_ESD2).

#### **4.3.1. LES SAVOIRS ENSEIGNÉS PAR LES ENSEIGNANTS POUR APPRENDRE AUX ÉLÈVES À SÉLECTIONNER DES ALIMENTS**

Les observations montrent que les enseignants abordent la sélection d'aliments à travers des savoirs liés à la qualité nutritionnelle, sensorielle et environnementale. Ces contenus permettent aux élèves d'exercer leur jugement et de construire une compréhension critique des aliments qu'ils consomment.

Les élèves apprennent notamment à identifier les caractéristiques des aliments (goût, texture, couleur, odeur). Ils comparent les produits selon leur origine ou leur mode de production et relient leurs choix à des critères de santé, de saisonnalité ou de durabilité.

Ces apprentissages visent à développer une conscience alimentaire plus large où la sélection ne se limite pas aux préférences personnelles, mais s'appuie sur des savoirs concrets.

Les savoirs enseignés touchent également à la diversité alimentaire et culturelle en invitant les élèves à reconnaître l'origine et la symbolique des aliments. La direction se rappelle ce qu'elle faisait dans sa pratique enseignante :

*« J'aimais bien faire découvrir toutes sortes de fruits que les enfants ne voient pas dans leur maison. La carambole, par exemple, les différents melons. Les enfants connaissent le melon d'eau, mais il y en a une multitude de variétés. » (D1\_ESD1)*

#### **4.3.2. LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES MOBILISÉES POUR ENSEIGNER LA SÉLECTION**

Les pratiques pédagogiques observées visent à rendre les savoirs concrets à travers l'expérimentation, la discussion et la découverte. Elles reposent sur des démarches actives qui engagent les élèves dans la réflexion et la prise de décision.

##### **Les sorties éducatives et expériences de découverte**

Lors d'une visite à une ferme maraîchère, les classes de sixième année ont participé à une activité d'autocueillette sans savoir à l'avance quels produits ils allaient rapporter. À leur retour, les élèves fiers et enthousiastes, ont spontanément proposé des idées de transformations. Certains proposaient de préparer un pesto avec les fanes de carottes pour vendre au marché de Noël, d'autres voulaient faire des muffins aux carottes comme raconté par le TES qui les accompagnaient (TES2\_EV1). Cette expérience leur a permis de réfléchir collectivement à la valeur et à l'usage des aliments récoltés. Le TES raconte que cette sortie de cueillette a mobilisé des groupes d'élèves très différents. Les plus compétitifs voulaient récolter en quantité, tandis que d'autres, d'abord réticents, ont progressivement pris plaisir à participer. (TES2\_EV1)

##### **Les activités de dégustation et de comparaison sensorielle**

Les activités de dégustation encouragent les élèves à mobiliser leur sens pour décrire et comparer les aliments. Au service de garde, une dégustation de pommes a été organisée avec trois variétés différentes. Les élèves ont goûté, comparé et décrit les textures et saveurs à partir de fiches explicatives (RPD\_012).

L'objectif de la responsable des Petits déjeuner, technicienne au service de garde, était d'amener les élèves à développer le goût de la découverte à travers une activité simple, mais aussi de créer des liens dans son groupe en débutant l'année scolaire (RPD\_ESD1). De telles activités permettent aux élèves d'exercer leur capacité à nommer, différencier et évaluer les aliments.

##### **Les choix de collations en classe**

Dans plusieurs classes, les élèves sont amenés à choisir les fruits ou les légumes qui composeront leur collation. Les discussions portent alors sur la couleur, le goût, la texture ou encore sur le moment de l'année où le produit est disponible. Ces échanges illustrent la manière

dont les situations de la vie quotidienne deviennent des occasions d'apprentissage langagier, sensoriel et social. En effet, comme le montre un extrait du carnet ethnographique du 11 septembre 2025 (O5), ces moments favorisent la verbalisation, la comparaison et la justification des choix alimentaires :

*« Les discussions autour des collations portent autant sur les goûts que sur les couleurs et les formes. Les élèves comparent et justifient leurs choix avec enthousiasme. »*

### **Les découvertes interculturelles**

Les projets interculturels offrent un cadre privilégié pour explorer la diversité des pratiques alimentaires et des valeurs associées. Plusieurs acteurs du milieu soulignent l'importance de ces découvertes comme leviers pédagogiques; c'est le cas d'une enseignante:

*« Ce que j'aime, c'est de voir les enfants goûter des choses nouvelles, même juste de nommer un fruit qu'ils ne connaissaient pas. Il y a toujours un élève qui dit : "Ah, chez nous, on mange ça autrement !" » (E3\_EV1)*

Cette ouverture sur la diversité des aliments rejoint les initiatives portées par la direction qui veille à inscrire ces pratiques dans une sensibilité culturelle partagée:

*« Ici, la réalité, c'est qu'on a à peu près 30 % de nos élèves issus de l'immigration [...] Durant la Semaine des Richesses, ils ont préparé des plateaux de fruits exotiques, pour l'ensemble des classes avec leurs pays d'origine. » (DA1\_ESD1)*

De telles activités favorisent non seulement la reconnaissance des cultures alimentaires présentes dans l'école, mais aussi la curiosité et l'ouverture à l'autre. Dans la même perspective, une enseignante met en lumière le potentiel pédagogique de ces échanges:

*« Avec le gaspacho, je l'ai relié à l'univers social : les Incas avaient la tomate, donc c'était plausible pour eux de cuisiner ce plat. [...]» (E10\_ESD1)*

De même, les observations dans la classe de E9, lors d'une discussion autour de l'automne, les enfants de première année ont partagé leurs plats réconfortants préférés, reliant le changement de saison à leurs goûts et leur traditions familiales (E9\_O23). Ces échanges permettent d'aborder la sélection des aliments non seulement comme un acte rationnel mais aussi comme une construction identitaire et culturelle.

### 4.3.3. SYNTHÈSE DE LA DIMENSION « SÉLECTION' »

L'analyse de cette deuxième dimension montre que la sélection des aliments constitue un espace d'apprentissage où se développent curiosité, jugement critique et ouverture culturelle.

Les savoirs enseignés portent principalement sur la reconnaissance des aliments, leurs caractéristiques sensorielles et leur diversité d'origine. Les pratiques pédagogiques, quant à elles, s'appuient sur l'expérimentation, la discussion et la coopération pour favoriser une réflexion autonome et raisonnée.

Les élèves apprennent à justifier leurs choix, à argumenter, à comparer et à relier leurs préférences à des valeurs personnelles. Les enseignants privilégient des approches expérientielles et réflexives, intégrant la dégustation, la discussion et l'exploration culturelle.

Cependant, certaines dimensions de la sélection demeurent moins présentes dans les pratiques observées. Aucune activité portant sur la lecture d'étiquettes alimentaires ou la compréhension des valeurs nutritionnelles n'a été observée. C'est d'ailleurs parfois vu comme une source de stress ou d'incertitude comme le mentionne une enseignante « *Je ne suis pas une experte en nutrition, alors j'ai toujours peur de dire quelque chose de faux* » (ETC\_ESD1, EV1).

Les aspects liés à la sélection environnementale comme la provenance, le mode de production ou l'impact écologique des aliments sont peu abordés. Une enseignante nomme: « *On parle souvent du goût et des couleurs, mais pas tellement de ce qu'il y a dedans.* » (E8\_ESD1).

Ces observations suggèrent l'enseignement de la sélection gagnerait à être approfondi du côté des critères objectifs et durables (valeur nutritionnelle, origine, empreinte écologique), afin de compléter les approches actuelles centrées sur le goût, la découverte et la culture.

En somme, la sélection des aliments, telle qu'elle est vécue dans ce milieu scolaire, développe des habiletés sensorielles, langagières et sociales solides, mais laisse encore en marge les composantes analytiques de la littératie alimentaire.

Le tableau suivant présente une synthèse des principales pratiques observées.

Tableau 6 : Contenus d'enseignement et méthodes pédagogiques liés à la sélection des aliments

Pratique observée	Contenus d'enseignement	Méthodes pédagogiques	Savoirs mobilisés	Apprentissages observés / effets
-------------------	-------------------------	-----------------------	-------------------	----------------------------------

<b>Sorties éducatives et cueillette (TES2_EV1)</b>	Origine des aliments, saisonnalité, gaspillage et transformation.	Apprentissage expérientiel, observation active, travail coopératif.	<i>Savoirs</i> : connaissance des cycles alimentaires. <i>Savoir-faire</i> : reconnaître, trier, choisir. <i>Savoir-être</i> : coopération, valorisation du collectif.	Compréhension du cycle alimentaire, responsabilité et valorisation de l'effort collectif.
<b>Dégustations comparatives (RPD_O12, RPD_ESD1)</b>	Goût, texture, vocabulaire sensoriel, identification de variétés.	Dégustation guidée, verbalisation, comparaison, discussion collective.	<i>Savoirs</i> : sensoriels et langagiers. <i>Savoir-faire</i> : décrire, comparer, argumenter. <i>Savoir-être</i> : écoute, curiosité, respect.	Développement du goût et du vocabulaire alimentaire, ouverture sensorielle.
<b>Choix de collations (O5)</b>	Différences entre fruits et légumes, saisonnalité, provenance.	Observation, discussion, vote collectif, justification de choix.	<i>Savoirs</i> : scientifiques et culturels. <i>Savoir-faire</i> : choisir, argumenter, anticiper. <i>Savoir-être</i> : engagement, responsabilité.	Réflexion critique sur les choix alimentaires et développement de l'autonomie.
<b>Découverte interculturelle (D1_ESD1, E9_O23)</b>	Diversité alimentaire, valeurs culturelles et symboliques des aliments.	Partage d'expériences, discussions culturelles, ateliers de présentation.	<i>Savoirs</i> : culturels et sociaux. <i>Savoir-faire</i> : relier, communiquer, valoriser. <i>Savoir-être</i> : ouverture, fierté culturelle, inclusion.	Reconnaissance de la diversité culturelle et construction d'un rapport positif à l'alimentation.

La dimension de la sélection illustre la manière dont les élèves apprennent à choisir et justifier leurs choix alimentaires, en développant des compétences sensorielles, cognitives et sociales.

#### 4.4. DES PRATIQUES POUR PRÉPARER LES ALIMENTS

La troisième dimension du modèle de Vidgen (2014) concerne la préparation des aliments, c'est-à-dire la mise en œuvre concrète des savoirs et des compétences mobilisés lors

de la planification et la sélection. Cette étape correspond au moment où la littératie alimentaire se matérialise dans l'action, lorsque les élèves cuisinent, expérimentent, collaborent et s'approprient des gestes culinaires qui témoignent de leur compréhension de l'alimentation.

Dans le contexte scolaire, les activités observées témoignent d'un fort potentiel expérientiel où la cuisine devient un espace d'apprentissage actif, de socialisation et de valorisation de soi. Les élèves s'y engagent activement, développent leur autonomie et apprennent à respecter les consignes d'hygiène, à coopérer et à faire preuve de créativité. L'analyse des observations et des entretiens met en évidence deux dimensions complémentaires: d'une part, les savoirs mobilisés par les élèves dans la préparation des aliments (savoirs techniques, disciplinaires et sociaux) et d'autre part, les formes pédagogiques par lesquelles ces savoirs sont transmis et expérimentés. C'est à l'articulation de ces deux dimensions que se construit la littératie alimentaire en action.

Ainsi, la section se divise en deux sous-parties: 1) Les savoirs enseignés pour apprendre à préparer des aliments, qui détaillent les connaissances et compétences travaillées. 2) Les pratiques pédagogiques soutenant cet apprentissage qui décrivent les modalités concrètes d'enseignement et d'accompagnement.

Ces pratiques combinent plusieurs disciplines scolaires (sciences, français, mathématiques, univers social), tout en mobilisant des habiletés techniques et relationnelles, telles que la coopération, la patience et la responsabilité, qui rejoignent certaines compétences transversales du PFEQ.

#### **4.4.1. LES SAVOIRS ENSEIGNÉS AUX ÉLÈVES POUR APPRENDRE À PRÉPARER DES ALIMENTS**

Les observations montrent que la préparation des aliments mobilise un ensemble de savoirs variés: savoirs techniques (gestes culinaires, organisation du travail, hygiène), savoirs disciplinaires (sciences, mathématiques, français) et compétences transversales (coopération, responsabilité, entraide). Ces savoirs visent à garantir la sécurité, la qualité et la réussite des productions culinaires tout en soutenant le développement global des élèves.

##### **L'apprentissage des techniques culinaires et de l'hygiène**

Les savoirs techniques constituent la base des apprentissages observés, tels que reconnaître les ustensiles, mesurer les ingrédients, maîtriser les gestes simples de coupe, mélanger ou doser. L'hygiène et la salubrité alimentaire sont systématiquement intégrées à ces apprentissages. En effet, comme le montre l'extrait du carnet ethnographique du 9 septembre 2025 (E2\_O9), ces compétences se construisent à travers des activités concrètes et participatives :

Classe de 2e année, explication préalable et atelier en cuisine scolaire. L'enseignante annonce l'atelier : « *Aujourd'hui, on apprend à faire la vaisselle.* » Les élèves, enthousiastes, expriment leur hâte de « *cuisiner pour vrai* » plus tard. Ils comprennent que le lavage de la vaisselle est une étape nécessaire avant de cuisiner. En cuisine, les élèves, jumelés en équipes, reçoivent des consignes de sécurité et d'hygiène de la part de l'enseignante et de la technicienne en alimentation scolaire (TAS). L'ambiance est joyeuse et participative : la mousse devient un jeu d'apprentissage. Les élèves disent vouloir montrer à leurs parents qu'ils savent laver la vaisselle et qu'ils sont compétents. (Carnet ethnographique, 9 septembre 2025, E2\_O9)

Cette activité illustre comment la préparation débute par la responsabilité, comprendre l'organisation du travail et adopter de bonnes pratiques d'hygiène. Elle installe les fondations nécessaires aux apprentissages culinaires plus complexes et contribue au développement de l'autonomie et du sentiment de compétence.

#### **4.4.2. LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR APPRENDRE À PRÉPARER DES ALIMENTS**

Les pratiques pédagogiques observées traduisent une approche expérientielle où les élèves apprennent en cuisinant. Ces démarches soutiennent l'intégration de savoirs théoriques dans des contextes authentiques, tout en intégrant des compétences transversales telles que la communication, l'entraide et la régulation émotionnelle.

##### **Les ateliers de cuisine guidés et thématiques**

Une fois les bases de l'hygiène et de la sécurité acquise, les enseignants proposent des ateliers de cuisine thématique où les élèves mettent en pratique leurs apprentissages dans un

cadre collaboratif. Ces ateliers permettent de relier les savoirs disciplinaires aux savoir-faire culinaires. Comme le montre l'extrait du carnet ethnographique du 16 septembre 2025 (E7\_O16) qui se déroule dans la classe de 3e année, lors d'un atelier culinaire sur les légumes-fruits.

*L'enseignante (E7) et la TAS présentent les légumes-fruits, leur variété et leurs modes de culture. Les élèves posent des questions, font des liens avec leurs expériences personnelles et évoquent des plats familiaux. La recette du jour est un gaspacho, cela permet d'aborder la lecture d'une liste d'ingrédients sans images.*

*Les élèves travaillent en petites équipes, se lavent les mains, respectent les consignes et se partagent le matériel. Les interventions de la TES soutiennent la régulation émotionnelle et la collaboration entre les pairs. « C'est une occasion d'observer leurs comportements réels : la collaboration, la patience, le respect. » (TES1\_EV1).*

À la lumière du cadre théorique mobilisé dans cette recherche, cet exemple illustre la combinaison de différentes dimensions de l'apprentissage observées sur le terrain, soit des savoirs techniques (préparer une recette), des savoirs disciplinaires (lecture, catégorisation, mesure) et des savoirs relationnels (travail d'équipe, écoute). Ces catégories permettent d'interpréter comment les activités culinaires mettent en relation des apprentissages scolaires et des interactions sociales dans des situations concrètes. La cuisine devient ainsi un espace d'apprentissage global.

## **Les activités de cuisine en plein air et le jeu symbolique**

Certaines pratiques dépassent les murs de la classe et se prolongent dans des environnements extérieurs. C'est le cas des ateliers de cuisine en plein air, qui permettent aux élèves d'explorer autrement la préparation des aliments en maintenant le lien entre l'apprentissage et le plaisir. L'extrait du carnet ethnographique du 16 septembre 2025 (E3\_O16), illustre cette tension lors d'un atelier de cuisine en plein air avec la classe de maternelle. *L'enseignante et la technicienne en alimentation déplacent l'activité à l'extérieur : préparation d'une salade de fruits. Les élèves participent activement, nomment les fruits et partagent leurs connaissances. L'activité se déroule dans une atmosphère conviviale et naturelle ; les enfants dégustent ensuite leur création avec fierté.*

Le lendemain, au service de garde (O17), les mêmes élèves rejouent symboliquement l'atelier vécu dans la cour d'école ou ils font semblant de cuisiner avec du pailis : « *Viens goûter ma salade de fruits !* ». Ce jeu illustre la continuité entre l'apprentissage formel et le jeu libre. Ainsi, la préparation culinaire devient non seulement une activité d'apprentissage, mais aussi une source d'expression créative et de socialisation.

## **L'intégration interdisciplinaire et culturelle dans la cuisine**

Enfin la préparation des aliments sert de pont entre les disciplines et entre les cultures. Les enseignants y voient une occasion d'intégrer des savoirs scolaires variés tout en valorisant la diversité culturelle du milieu.

L'entretien avec une enseignante de 3<sup>ième</sup> année (E10\_ESD1) montre comment la préparation culinaire devient un outil pédagogique transversale: « *Avec le parfait au yogourt, on a travaillé les fractions : deux tiers de fruits, un tiers de yogourt. Avec le gaspacho, je l'ai relié à l'univers social : les Incas avaient la tomate.* » Elle relie ainsi la cuisine à des apprentissages disciplinaires (mathématiques, univers social, sciences), renforçant la pertinence éducative de l'activité.

De même, une enseignante dédiée aux élèves en trouble de comportement (ETC1\_ESD1) combine littérature jeunesse et cuisine: « *On a lu Les Dragons adorent les tacos, puis on a fait des tacos. On a travaillé le français, l'appréciation littéraire et les habiletés sociales en même temps.* »

Ces pratiques soulignent le potentiel intégrateur de la cuisine comme levier de littératie alimentaire et scolaire favorisant à la fois le développement du langage, la curiosité et la coopération.

Enfin la direction (D1\_ESD1) rappelle la dimension communautaire et affective de la préparation: « *J'aimais inviter des parents à venir cuisiner avec les enfants. On préparait des collations pour le mois de l'alimentation. C'était un moment de partage, d'apprentissage et de plaisir.* »

Ces initiatives traduisent la vision d'une école où la cuisine devient un lieu de rencontre des savoirs, un espace d'apprentissage collectif et un vecteur de lien social.

#### **4.4.3. SYNTHÈSE DE LA DIMENSION PRÉPARATION**

L'analyse de cette troisième dimension montre que la préparation des aliments constitue un espace éducatif central où les élèves apprennent par la pratique, expérimentent la coopération et intègrent des savoirs issus de plusieurs disciplines.

Les enseignants et la technicienne en alimentation privilégient des activités expérientielles permettant d'établir des liens entre différentes disciplines scolaires. La cuisine devient un lieu d'apprentissage concret, mais aussi un espace de socialisation, de communication et de valorisation personnelle, ce qui illustre comment les apprentissages liés à l'alimentation se construisent dans des situations authentiques, en cohérence avec la perspective de la littératie comme pratique sociale située.

Cependant, certaines composantes de cette dimension apparaissent moins investies dans les pratiques observées. Les activités portent rarement sur l'adaptation ou la création de recettes selon les ingrédients disponibles, la gestion des risques liés à la cuisson ou la compréhension scientifique des transformations alimentaires. De même, la réflexion critique sur la sécurité et la conservation des aliments reste ponctuelle. Une enseignante nomme: « *On fait beaucoup la recette, mais on ne parle pas toujours du pourquoi des étapes.* » (E6\_ESD2)

Ces constats suggèrent que la préparation est solidement ancrée dans la pratique, mais qu'elle gagnerait à approfondir les savoirs scientifiques et les compétences d'ajustements nécessaires pour comprendre, modifier ou contextualiser les recettes selon les situations d'apprentissage.

Le tableau suivant présente une synthèse des contenus d'enseignement, méthodes pédagogiques, savoirs mobilisés et apprentissages observés dans la dimension de la préparation des aliments.

Tableau 7 : Contenus d'enseignement et méthodes pédagogiques liés à la préparation des aliments

Pratique observée	Contenus d'enseignement	Méthodes pédagogiques	Savoirs mobilisés	Apprentissages observés / effets
<b>Apprentissage de l'hygiène et des techniques de base (E2_O9)</b>	Hygiène, sécurité, organisation, responsabilité collective.	Atelier pratique, démonstration, manipulation guidée.	Techniques : lavage, organisation, respect des consignes. Sociaux : entraide, respect, autonomie.	Développement de l'autonomie et du sentiment de compétence.
<b>Atelier thématique "5 épices" (E7_O16)</b>	Découverte des légumes-fruits, lecture de recette.	Apprentissage expérientiel, travail coopératif, verbalisation.	Disciplinaires : lecture, catégorisation, mesure. Techniques : couper, doser, goûter. Sociaux : collaboration, patience, écoute.	Maîtrise de gestes culinaires, vocabulaire enrichi, confiance collective.
<b>Cuisine en plein air (E3_O13, O17)</b>	Reconnaissance des fruits, environnement et alimentation.	Apprentissage par le jeu, approche sensorielle et coopérative.	Sensoriels : observer, nommer, comparer. Sociaux : plaisir partagé, collaboration, expression créative.	Consolidation par le jeu symbolique et appropriation des gestes culinaires.
<b>Intégration interdisciplinaire (E10_ESD1, ETC1_ESD1)</b>	Fractions, sciences, univers social, littérature jeunesse.	Apprentissage par projet, approche interdisciplinaire, coanimation avec TAS.	Disciplinaires : notions issues des mathématiques, du français, de l'univers social, et des sciences. Culturels : découverte des traditions alimentaires. Sociaux : curiosité, communication, valorisation de soi.	Transfert des apprentissages, renforcement du lien entre cuisine et culture.

#### **4.5. DES PRATIQUES POUR CONSOMMER LES ALIMENTS**

La dernière dimension du modèle est la consommation des aliments qui correspond à l'aboutissement du processus de littératie alimentaire. Elle renvoie à la capacité à manger de manière consciente, équilibrée et contextualisée, en intégrant les dimensions physiologiques, sociales et culturelles de l'alimentation.

Dans le milieu scolaire observé, cette dimension se manifeste à travers cinq formes de pratiques pédagogiques principales:

1. Les activités de dégustation et de découverte sensorielle
2. Les moments de collation partagés
3. Les repas collectifs ou festifs
4. Les discussions réflexives ou inclusives autour du fait de manger
5. Les activités de dégustation et de découverte sensorielle

Ces pratiques pédagogiques, qu'elles soient planifiées ou inscrites dans la routine, participent toutes à la construction d'une relation consciente, positive et sociale à l'alimentation. Elles permettent d'aborder le manger-ensemble comme un moment d'apprentissage du respect, de l'écoute et du bien-être collectif.

##### **4.5.1. LES SAVOIRS ENSEIGNÉS PERMETTANT AUX ÉLÈVES L'APPRENTISSAGE DE CONSOMMATION DES ALIMENTS**

Les contenus enseignés portent sur l'écoute et la verbalisation des sensations corporelles, la mise en mots des perceptions sensorielles et la dimension sociale du repas.

Ces savoirs se perçoivent en classe dans les échanges et la manière d'encadrer le temps de manger. Dans la classe de maternelle observée le 9 septembre (E5\_O11), l'enseignante invite les enfants à décrire leur collation, non pas en termes de "bons ou mauvais aliments", mais comme des aliments "bons pour le corps et pour l'esprit".

Les moments de dégustation en cuisine permettent d'approfondir la compréhension sensorielle des aliments. Dans l'observation du 10 septembre (TES\_O10), les élèves du 2<sup>e</sup> cycle sont réunis autour de la table après un atelier culinaire. Avant de goûter, l'enseignante et la technicienne en alimentation les invitent à décrire ce qu'ils perçoivent : Qu'est-ce que ça sent ? Est-ce chaud ou froid ? Quelle texture ressentez-vous ? Cette démarche amène les enfants à

mobiliser plusieurs registres de vocabulaire (olfactif, visuel, tactile et gustatif), tout en développant une attention fine à leur sensation.

Ces savoirs relèvent de compétences perceptives et métacognitives (Vidgen, 2014), telles qu'apprendre à sentir, identifier, nommer et comparer les sensations gustatives, mais aussi à en discuter avec les autres. Ils permettent aux élèves d'associer les perceptions corporelles à des repères cognitifs, renforçant à la fois leur capacité à percevoir les sensations et leur autorégulation alimentaire.

Ces contenus nourrissent une alimentation plus intuitive et réfléchie, centrée sur l'attention aux sensations et au vivre-ensemble.

#### **4.5.2. LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR APPRENDRE À CONSOMMER DES ALIMENTS**

Les observations montrent que la consommation est abordée dans une variété de contextes: en classe, à l'extérieur, au service de garde ou en cuisine. Ces moments constituent des espaces éducatifs à part entière, où les élèves apprennent à déguster, à verbaliser leurs goûts, à respecter les règles d'hygiène et à partager un moment collectif.

##### **Les activités de dégustation et de découverte sensorielle**

Lors des observations, plusieurs enseignants ont intégré la dégustation comme moment d'apprentissage vivant, où l'exploration des saveurs devient prétexte à l'échange et à la découverte. C'est le cas d'EF1, qui lors d'une activité de francisation, a conduit ses élèves au jardin scolaire. Extrait du carnet ethnographique du 3 septembre 2025 (EF1\_O3)

*Lors d'une activité de francisation, EF1 accompagne un groupe d'élèves allophones dans le jardin scolaire. Après avoir désherbé et cueilli de la rhubarbe, le groupe retourne en cuisine pour la laver et la déguster.*

L'activité devient un moment de plaisir collectif et d'apprentissage linguistique, où les élèves découvrent le vocabulaire du jardinage, de la cuisine et du goût. Malgré la barrière de la langue, la dégustation crée un espace de communication universelle, centré sur les sens et les émotions.

### **Les moments de collation partagés**

Les périodes de collation observées dans plusieurs classes offrent aussi un cadre privilégié pour apprendre à manger de manière consciente. Ces moments permettent aux élèves d'expérimenter la régulation de leur faim, d'écouter leurs sensations et de socialiser autour du repas, développant ainsi les dimensions physiologiques, sociales et culturelles de la consommation. Lors de l'observation du 9 septembre dans l'aire commune du 2e cycle (O9), les élèves sortent leurs collations en même temps. Ceux qui n'en ont pas, ou ceux qui veulent autre chose, peuvent se servir dans un bac de fruits mis à disposition, sans aucune forme de stigmatisation.

L'ambiance est calme et conviviale, les échanges sont spontanés et bienveillants. Le moment agit comme une pause sociale, propice à la détente et à la communication.

Cette même logique se retrouve dans la classe de maternelle observée le 9 septembre (E5\_O11). *L'enseignante invite les enfants à décrire leur collation, non pas en termes de "bons ou mauvais aliments", mais comme des aliments "bons pour le corps et pour l'esprit".* Cette approche valorise une relation positive et intuitive à l'alimentation, encourageant les élèves à exprimer leurs préférences tout en découvrant de nouvelles textures et saveurs.

En somme, les moments de collation partagés ne se limitent pas à un temps de pause. Ils deviennent de véritables situations d'apprentissage du manger conscient et relationnel, où les élèves développent des savoir-faire perceptifs (écouter la faim, reconnaître la satiété), langagier (décrire, comparer) et sociaux (partager, respecter, coopérer). Ces pratiques contribuent directement à la littératie alimentaire, dans laquelle apprendre à consommer signifie aussi apprendre à ressentir, dialoguer et choisir avec conscience.

### **Les repas collectifs ou festifs**

Les repas vécus comme des moments de célébration jouent un rôle clé dans la dimension sociale et émotionnelle de la consommation. Dans le contexte scolaire observé, ces moments permettent aux élèves d'expérimenter des formes de commensalité éducative (Sobal & Nelson, 2003), où manger ensemble devient un apprentissage de respect, du partage et de la reconnaissance mutuelle.

Lors de l'observation du 11 septembre dans une classe de 4e année (E7\_O11) pendant le déjeuner du club des petits déjeuners, la consommation devient un moment d'échange de savoirs. Un élève explique spontanément à ses pairs le procédé de la lyophilisation, reliant sa propre expérience à la maison à un apprentissage collectif. L'enseignant valorise cette initiative, démontrant comment la consommation peut devenir un espace de partage et de valorisation des savoirs des élèves.

Ce moment montre que l'acte de manger devient aussi un acte de transmission: les élèves échangent leurs savoirs, relient leur vécu familial à l'expérience scolaire, et développent une posture réflexive face à la nourriture. Apprendre à consommer, après à penser à ce que l'on mange, à comprendre les procédés et à situer ses pratiques dans un univers collectif de sens devient alors un véritable objet d'apprentissage.

D'autres observations révèlent la dimension affective et symbolique du repas partagé. Lors de la projection d'un film accompagné de popcorn dans la classe de l'enseignante de 4ième année (E4\_O11), le groupe vit un moment de convivialité et de plaisir. L'odeur du popcorn circule dans la classe et suscite des commentaires enthousiastes. Ce type de moment, bien qu'anodin, participe à la construction du sentiment d'appartenance et du plaisir collectif autour d'un repas.

La direction rappelle d'ailleurs que ces repas collectifs s'inscrivent parfois dans une activité de reconnaissance. « *Dans le mois de l'alimentation, on cuisinait avec les parents, on préparait les collations pour le soir. C'était toujours un moment de partage et de plaisir.* » (D1\_ESD1) Ce type d'activité prolonge l'apprentissage de la consommation à l'échelle de la communauté éducative. Manger ensemble devient un acte de reconnaissance intergénérationnelle, où les élèves apprennent la gratitude, la valorisation des efforts partagés et la solidarité autour de la nourriture.

En somme, les repas collectifs et festifs participent pleinement à l'axe d'apprendre à consommer en mobilisant les dimensions sociales, affectives et cognitives de la consommation. Ils forment les élèves à comprendre le sens social du repas, à exprimer leurs émotions liées à l'alimentation et à reconnaître la valeur collective du plaisir de manger.

### **Les discussions réflexives ou inclusives autour du fait de manger**

Les moments de dégustation en cuisine permettent d'approfondir la compréhension sensorielle des aliments. Dans l'observation du 10 septembre, *les élèves du 2<sup>e</sup> cycle sont réunis autour de la table après un atelier culinaire. Avant de goûter, l'enseignante et la technicienne en alimentation les invitent à décrire ce qu'ils perçoivent : Qu'est-ce que ça sent ? Est-ce chaud ou froid ? Quelle texture ressentez-vous ?* (TES\_O10)

Cette verbalisation mobilise le vocabulaire sensoriel et stimule la réflexion critique sur le goût. Le moment devient un apprentissage du langage, de l'écoute et du respect des perceptions d'autrui.

La même idée se retrouve dans l'activité du 12 septembre (RPD1\_O12) où le service de garde organise une dégustation comparative de pommes. Les élèves goûtent différentes variétés, décrivent les saveurs et comparent les textures.

### **Les activités de dégustation et de découverte sensorielle**

Les activités de dégustation observées dans les classes de francisation et d'adaptation scolaire illustrent la manière dont la consommation peut devenir un espace d'apprentissage langagier et culturel, au cœur de la littératie alimentaire. Ces moments permettent aux élèves d'explorer les aliments à travers leur sens, mais aussi à travers les mots, les histoires et les valeurs qui les accompagnent. Lors des ateliers menés par EF1, enseignante en francisation, les élèves sont invités à goûter des plats provenant de différentes cultures. L'enseignante en francisation, souligne: « *La cuisine, c'est un langage universel, qui rassemble au-delà des mots.* » (EF1\_EV1)

Elle organise régulièrement des moments où les élèves goûtent des plats de leur pays d'origine ou découvrent des produits locaux. Ces moments servent à développer le vocabulaire gustatif et culinaire, les élèves doivent décrire les saveurs et les sensations.

Cette dimension d'apprentissage sensoriel se retrouve aussi dans les déjeuners collectifs du lundi décrits par l'enseignante dédiée aux élèves en trouble de comportement. Dans l'entretien elle dit « *Le lundi matin, on cuisine et on mange ensemble. C'est plus difficile de revenir à l'école, alors on commence en douceur avec des crêpes ou des smoothies.* » (ETC1\_ESD1)

Ces rituels ne sont pas seulement réconfortants, ils offrent un cadre ritualisé d'observation et de verbalisation. Les élèves apprennent à identifier les textures, les saveurs et les combinaisons d'aliments qu'ils préfèrent, tout en échangeant sur leur état d'esprit.

Enfin, plusieurs enseignants et membres de la direction rappellent que ces pratiques prennent tout leur sens dans un milieu défavorisé, où la sécurité alimentaire n'est pas acquise. Comme l'explique le directeur adjoint: « *Ici, aucun élève n'a le ventre vide. L'école offre toujours une option, variée et nutritive. C'est essentiel pour bien commencer la journée.* » (DA1\_ESD1).

Au-delà de la réponse à un besoin primaire, ces repas constituent une expérience structurante de consommation éducative puisque les élèves apprennent à reconnaître les effets d'une alimentation régulière et équilibrée sur leur bien-être et leur disponibilité aux apprentissages.

En somme, les activités de dégustation et de découverte sensorielle permettent aux élèves d'apprendre à consommer en conscience, c'est-à-dire observer, nommer, comparer, raconter et interpréter les aliments qu'ils goûtent. Elles développent à la fois des compétences perceptives, langagières et culturelles.

#### **4.5.3. SYNTHÈSE DE LA DIMENSION « APPRENDRE À CONSOMMER »**

L'analyse de cette quatrième dimension révèle que la consommation des aliments est à la fois un acte éducatif, social et culturel. Les enseignants et le personnel scolaire transforment les moments de repas en véritables situations d'apprentissage, où se développent des compétences sensorielles, langagières et relationnelles.

Les pratiques observées montrent que la consommation constitue un espace d'apprentissage du vivre-ensemble, où les élèves apprennent à goûter, à dialoguer, à partager et à reconnaître la diversité alimentaire. Ces moments contribuent aussi à renforcer le sentiment d'appartenance et la sécurité affective des élèves, particulièrement dans un milieu défavorisé où la stabilité alimentaire joue un rôle central dans la réussite éducative.

En revanche, certaines composantes de l'apprentissage de la consommation apparaissent moins présentes dans les activités observées. Il s'agit notamment de la mise en relation explicite des sensations corporelles (faim, satiété, énergie, confort digestif) avec les

ajustements de consommation au moment de manger, l'analyse des influences extérieures sur les choix au moment de consommer.

De plus, l'articulation systématique entre plaisir, écoute de soi et responsabilité reste encore peu abordée de manière formelle. Or, cet équilibre constitue un apprentissage clé de la littératie alimentaire puisqu'il permet aux élèves de comprendre que bien consommer, ce n'est pas seulement choisir ou goûter des aliments, mais aussi apprendre à ressentir, à s'autoréguler et à faire des choix éclairés en tenant compte à la fois du plaisir, du bien-être et du respect de soi et des autres.

Le tableau suivant présente une synthèse des contenus d'enseignement, méthodes pédagogiques, savoirs mobilisés et apprentissages observés dans la dimension de la consommation des aliments.

Tableau 8 : Contenus d'enseignement et méthodes pédagogiques liés à la consommation des aliments

<b>Pratique observée</b>	<b>Contenus d'enseignement</b>	<b>Méthodes pédagogiques</b>	<b>Savoirs mobilisés</b>	<b>Apprentissages observés / effets</b>
<b>Activités de dégustation et de découverte sensorielle (EF1_O3)</b>	Goûter, vocabulaire sensoriel, des aliments.	Expérience directe, approche sensorielle et linguistique.	Savoirs : vocabulaire du goût et des aliments. Savoir-faire : goûter, décrire, nommer. Savoir-être : curiosité, ouverture.	Développement du vocabulaire, plaisir de goûter, communication interculturelle.
<b>Moments de collation partagés (O25, E5_O11)</b>	Habitudes alimentaires, écoute des besoins, respect des différences.	Observation guidée, discussion collective, dialogue réflexif.	Savoirs : règles d'hygiène, catégorisation des aliments. Savoir-faire : nommer, choisir, écouter. Savoir-être : respect, autonomie.	Relation positive à la nourriture, sentiment d'inclusion.
<b>Repas collectifs ou festifs (E4_O11, D1_ESD1)</b>	Plaisir alimentaire, socialisation, traditions.	Apprentissage par la participation et la célébration.	Savoirs : valeurs culturelles et sociales du repas. Savoir-être : partage, gratitude.	Renforcement du lien social, plaisir collectif, valorisation du groupe.
<b>Discussions réflexives autour du fait de manger (TES_O10)</b>	Sensations alimentaires, vocabulaire, expression de soi.	Discussion guidée, verbalisation, écoute active.	Savoirs : lexique sensoriel. Savoir-faire : exprimer, comparer, réfléchir. Savoir-être : respect, empathie.	Développement du langage sensoriel, réflexion critique.
<b>Activités de découverte interculturelle (EF1_EV1, ETC1_ESD1)</b>	Cultures alimentaires, inclusion, diversité.	Dégustation thématique, repas partagés, approche interculturelle.	Savoirs : traditions culinaires. Savoir-faire : goûter, relier culture et alimentation. Savoir-être : tolérance, ouverture.	Sentiment d'appartenance, reconnaissance de la diversité culturelle.

Les quatre dimensions du modèle de Vidgen (2014) (La planification, la sélection, la préparation et la consommation), sont toutes présentes dans le milieu observé, mais elles ne sont pas investies de manière équivalente. Certaines, comme la préparation et la consommation apparaissent solidement ancrées dans les pratiques quotidiennes, soutenues par l'engagement du personnel scolaire et un fort esprit de collaboration. D'autres, comme la planification et la sélection, demeurent plus implicites ou dépendantes de contextes particuliers, notamment de la disponibilité des ressources, du temps et du soutien institutionnel.

Ces résultats montrent que la littératie alimentaire, lorsqu'elle est vécue au quotidien, devient un véritable levier éducatif, social et culturel. Dans le milieu observé, ces dimensions s'articulent dans des pratiques riches et variées, soutenues par un climat de collaboration et un fort engagement du personnel scolaire. Elles témoignent de la capacité de l'école à transformer des gestes simples, comme cuisiner ou partager un repas, en situations d'apprentissage significatives.

Cependant, la mise en œuvre de ces pratiques repose sur un ensemble de conditions institutionnelles, matérielles et humaines. Afin de comprendre plus en profondeur les dynamiques qui favorisent ou freinent l'intégration durable de la littératie alimentaire dans les écoles, la section suivante s'appuie sur le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979). Ce cadre permet d'examiner les conditions facilitantes et les obstacles à différents niveaux, allant de la classe aux politiques éducatives.

#### **4.6. LES CONDITIONS FACILITANTES ET LES OBSTACLES À LA MISE EN ŒUVRE SELON LE MODÈLE SOCIO-ÉCOSSYSTÉMIQUE DE BRONFENBRENNER (1979)**

Si les pratiques témoignent d'un engagement fort des acteurs, leur mise en œuvre s'inscrit toutefois dans un environnement aux influences multiples.

L'analyse des résultats présentée dans cette section vise à répondre à l'objectif 2 de la recherche, soit de comprendre comment la littératie alimentaire est intégrée dans les pratiques éducatives au primaire et quels facteurs soutiennent ou freinent cette mise en œuvre. Plus spécifiquement, il s'agit d'identifier les conditions facilitantes et les obstacles rencontrés dans l'intégration de ces pratiques, en s'appuyant sur les observations de terrain et les entretiens menés auprès des participants.

Afin d'éclairer la complexité des influences qui interviennent dans ce processus, l'interprétation des résultats s'appuie sur le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979). Ce cadre permet de situer les phénomènes observés à différents niveaux d'interaction, allant de l'élève à la culture institutionnelle, et de mettre en évidence les dynamiques systémiques qui conditionnent la mise en œuvre d'une éducation alimentaire durable. Ainsi les résultats sont présentés selon cinq niveaux d'analyse: L'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème.

Ce découpage permet de rendre compte des interactions dynamiques entre les niveaux personnels, interpersonnels et structurels, tout en illustrant les leviers et les obstacles propres à chacun.

#### **4.7. L'ONTOSYSTÈME: CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES DES ACTEURS ÉDUCATIFS**

L'ontosystème constitue le niveau le plus proche de l'individu dans le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979). Dans le cadre de cette recherche, il renvoie aux caractéristiques personnelles de chaque acteur impliqué dans la mise en œuvre de la littératie alimentaire à l'école, qu'il s'agisse de l'élève, de l'enseignant ou d'un intervenant. Il englobe ainsi les connaissances, attitudes, comportements, valeurs et motivation qui influencent directement la manière dont chacun s'approprie les apprentissages en littératie alimentaire et contribue à leur transmission.

Dans le milieu étudié, l'ontosystème se manifeste à travers les dispositions individuelles que chaque acteur apporte aux activités. Cela se traduit, entre autres, par leur intérêt pour la cuisine, leurs valeurs personnelles liées à l'alimentation, leur plaisir d'apprendre en contexte concret et leur rapport intime au fait de manger. Ces éléments façonnent leur engagement dans les activités éducatives et la signification qu'ils attribuent à leurs apprentissages.

##### **4.7.1. LES CONDITIONS FACILITANTES: LE PLAISIR, LA CURIOSITÉ ET LE SENS**

Les données mettent en évidence la force de l'alimentation comme vecteur d'apprentissage universel et d'inclusion sociale. Pour l'enseignant de maternelle (E6\_EV1), l'alimentation agit comme un langage commun qui dépasse les barrières linguistiques. Dans sa classe composée majoritairement d'élèves non francophones, elle observe que « *les élèves*

*apprennent naturellement le vocabulaire lié aux aliments qu'ils consomment* ». L'alimentation devient ainsi un outil d'intégration culturelle et linguistique, permettant de « *franchir la barrière de la langue* » et d'offrir aux enfants un espace d'expression égalitaire. Cette perspective rejoint celle d'une enseignante en francisation (EF1\_EV1), pour qui la cuisine constitue un « *langage universel, qui rassemble au-delà des mots et des différences* », créant des moments de partage et de bien-être où « *les élèves se sentent inclus et valorisés* ».

Ces pratiques traduisent un rapport identitaire et affectif à l'alimentation (Pech. et al, 2022) où le plaisir de cuisiner et de manger ensemble dépasse la simple acquisition de savoirs nutritionnels. Plusieurs participants évoquent la cuisine comme un lieu de sens, d'appartenance et de réconfort. L'enseignant du deuxième cycle (E2\_ESD1) décrit par exemple comment ses élèves associent les odeurs, les goûts et les gestes culinaires à des apprentissages sensoriels. : « *Plus tu sens, goûtes, touches... plus c'est facile. La cuisine, c'était encore plus facile.* ». Ces expériences concrètes favorisent l'engagement et l'éveil des sens, soutenant ainsi la motivation intrinsèque des élèves.

L'observation du 9 septembre (O9) illustre également cette spontanéité éducative: *une enseignante et une technicienne en alimentation mettent sur pied, en quelques minutes, une activité de fabrication de pain pour travailler la lettre M. Cet épisode traduit l'importance du plaisir partagé et de la créativité pédagogique, où la cuisine devient support au développement du langage et de la curiosité.*

À travers ces exemples, l'alimentation apparaît comme un espace d'incarnation des valeurs et des relations sociales. Les témoignages de plusieurs enseignants (E10\_ESD1; D1\_ESD; EPS\_ESD1) montrent que leur propre intérêt pour la cuisine, souvent nourri d'expériences personnelles ou familiales, influence leur engagement professionnel et constituent des leviers puissants pour l'intégration de la littératie alimentaire. L'une se dit « *épicurienne de nature* » et souligne que cuisiner avec les élèves « *facilite le lien de confiance et le respect mutuel* ».

Ainsi, les dispositions individuelles agissent comme des facteurs facilitants. Cette mobilisation du plaisir, de la curiosité et du sens témoigne d'un ancrage émotionnel et identitaire de la littératie alimentaire renforçant l'engagement intrinsèque des élèves et des adultes.

Enfin, une dimension plus implicite apparaît dans le rapport symbolique à l'alimentation. Manger devient une expérience à la fois ordinaire et signifiante, porteuse d'une dimension de soin et de reconnaissance. Ce rapport, d'abord perçu comme allant de soi puisque tout le monde mange, s'est révélé porteur d'une dimension normative et d'un savoir-être qui dépasse la simple acquisition de compétences alimentaires.

Dans cette perspective, le rapport sensible et symbolique de l'alimentation (Vidgen, 2014) agit comme une condition facilitante de l'intégration de la littératie alimentaire, car il permet de relier les apprentissages scolaires à des expériences vécues, émotionnellement signifiantes pour les élèves comme pour les enseignants. En donnant du sens concret aux savoirs, il favorise l'adhésion, la motivation et la construction d'une relation positive à l'alimentation.

L'approche dite Nurture ou kangourou (Lucas, 2020) a particulièrement mis en lumière cette dimension relationnelle et bienveillante. D1 évoque à ce sujet la portée affective de ces moments: « *Quand on cuisine avec les élèves, il y a quelque chose de doux, de rassurant, presque maternant. C'est un moment de soin, pas juste d'apprentissage.* » (D1\_ESD1). Cette approche valorise le prendre soin par l'alimentation, le lien corporel et affectif, et l'apprentissage par la proximité.

Ainsi l'alimentation apparaît moins comme un objet d'éducation que comme un espace d'incarnation des valeurs et des relations sociales. Cette dimension se manifeste aussi dans les propos d'ETC, qui souligne l'équilibre à trouver entre la conformité aux normes et la singularité des pratiques: « *Il y a toujours un peu cette tension entre faire comme il faut et faire à sa manière... chacun a son rapport à la nourriture.* » (ETC\_ESD1)

Ces réflexions montrent que la reconnaissance de la diversité des rapports à l'alimentation, entre normes institutionnelles et expériences personnelles, favorise une appropriation plus souple et inclusive de la littératie alimentaire. En permettant à chacun de s'y reconnaître, cette approche renforce la cohérence affective et pédagogique nécessaire à son intégration durable.

Cependant, si certaines dispositions personnelles facilitent l'intégration de la littératie alimentaire, d'autres caractéristiques individuelles peuvent au contraire freiner la mise en œuvre.

#### **4.7.2. LES OBSTACLES : TENSION ENTRE PERSONNES ET CONTRAINTES PERÇUES**

Si les dispositions personnelles des élèves et des intervenants favorisent l'engagement, elles peuvent aussi constituer une source de tension. L'exemple de TES2 illustre bien cette ambivalence (TES2\_EV1): bien qu'il reconnaisse les bienfaits des activités culinaires sur les élèves, il admet que « *la cuisine, il ne l'aime pas* », *la trouvant « lourde » et préférant « une pilule pour remplacer l'alimentation »*. Ce rapport personnel négatif à la cuisine influence sa motivation à participer aux ateliers révèle l'importance de la posture individuelle dans la réussite de tels projets.

Les contraintes de temps et la perception de surcharge constituent également des freins comme le souligne ce même intervenant à propos de la transformation des carottes « *La 6e année a un rythme rapide, avec beaucoup de contenus à voir. C'est donc difficile d'ajouter un projet cuisine improvisé.* » Ces propos mettent en lumière la tension entre les intentions pédagogiques et les réalités organisationnelles du quotidien scolaire, où l'investissement personnel des acteurs demeure un facteur déterminant.

Enfin, la diversité des représentations individuelles de l'alimentation, entre passion, indifférence ou rapport normal, influence la manière dont chacun s'engage dans la mise en œuvre de la littératie alimentaire. Là où certains y voient un espace d'expression créative et de relation, d'autres perçoivent une charge supplémentaire ou une tâche périphérique à la mission d'enseignement. Ces divergences de valeurs et de motivation constituent un obstacle à l'uniformisation des pratiques, mais révèlent aussi la richesse et la pluralité des rapports à l'alimentation au sein du milieu éducatif.

#### **4.7.3. SYNTHÈSE DE L'ONTOSYSTÈME**

L'analyse de ce premier niveau montre que la réussite des pratiques de la littératie alimentaire repose sur des attitudes individuelles positives qui constituent des moteurs d'engagement, tels que la curiosité, le plaisir, les valeurs personnels, tant chez les élèves que chez les intervenants. Cependant, ces mêmes dimensions peuvent aussi générer des disparités d'investissement selon les valeurs, le rapport personnel à la cuisine ou les contraintes vécues.

Tableau 9 : Conditions facilitantes et obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire dans l'ontosystème

<b>Axes d'analyse</b>	<b>Facteurs facilitants</b>	<b>Obstacles identifiés</b>
Motivation et plaisir d'apprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plaisir de cuisiner et de manger comme moteur d'engagement (E2_ESD1, E6_EV1).</li> <li>- Curiosité sensorielle et émotionnelle renforçant la participation active.</li> <li>- Satisfaction liée à la créativité et à la réussite concrète des activités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque d'intérêt personnel pour la cuisine (TES2_EV1).</li> <li>- Sentiment de lourdeur ou d'inutilité de certaines activités.</li> <li>- Inégale motivation entre les acteurs.</li> </ul>
Valeurs et rapport personnel à l'alimentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valeurs liées au partage, au soin et au bien-être (D1_ESD1).</li> <li>- Représentation positive du repas comme moment de lien et de respect mutuel.</li> <li>- Appropriation symbolique et identitaire de la cuisine.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversité des représentations individuelles (passion vs indifférence).</li> <li>- Tension entre normes institutionnelles et pratiques personnelles (ETC_ESD1).</li> </ul>
Posture professionnelle et engagement affectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posture bienveillante et inclusive favorisant la confiance et la relation éducative.</li> <li>- Ouverture interculturelle : la cuisine comme langage universel (EF1_EV1).</li> <li>- Capacité à donner du sens concret aux apprentissages.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fatigue émotionnelle ou charge perçue.</li> <li>- Sentiment d'incompétence ou de manque de formation spécifique.</li> <li>- Difficulté à maintenir un engagement constant dans le temps.</li> </ul>
Dimension sensible et relationnelle de l'alimentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport incarné au goût et aux sens (E2_ESD1).</li> <li>- Approche "Nurture" valorisant le soin et la douceur (D1_ESD1).</li> <li>- Expériences émotionnelles positives renforçant la motivation intrinsèque.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence de reconnaissance institutionnelle de la dimension affective.</li> <li>- Risque de dévalorisation de l'émotion ou du plaisir dans les pratiques pédagogiques.</li> </ul>

L'ontosystème révèle donc une tension entre motivation intrinsèque et charge perçue, entre valeurs personnelles et exigences collectives. Cette dynamique individuelle ne demeure pas isolée, elle se répercute dans les interactions quotidiennes au sein de la classe et de l'équipe-école. Le passage au niveau du microsystème permettra d'observer comment ces attitudes personnelles s'articulent ou se confrontent aux dynamiques relationnelles et organisationnelles de l'école.

#### **4.8. LE MICROSYSTÈME: INTERACTIONS IMMÉDIATES ENTRE L'ÉLÈVE, LA FAMILLE ET LES ACTEURS ÉDUCATIFS**

Le microsystème représente, dans le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979), l'ensemble des environnements immédiats dans lesquels l'élève interagit directement. Il s'agit des contextes les plus proches qui exercent une influence directe et quotidienne sur son développement et sur son appropriation des apprentissages en lien avec l'alimentation, tels que la famille, les enseignants, les pairs.

Dans la section précédente, l'ontosystème a permis d'examiner l'attitude personnelle des acteurs (motivation, valeurs, plaisir de cuisiner, rapport au savoir). Le présent niveau s'intéresse, quant à lui, à la mise en relation de ces attitudes dans l'action éducative, autrement dit, le microsystème ne se limite plus à ce que chaque acteur est ou ressent, mais à ce qu'ils font ensemble et à la manière dont leurs interactions soutiennent ou freinent la littératie alimentaire.

Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant s'impose comme l'élément pivot de ce système. Situé à la croisée des influences, il accompagne les élèves dans les activités culinaires, coordonne les interventions des techniciennes et gère la dynamique collective de la classe. Son attitude n'est donc plus seulement une caractéristique individuelle, mais une variable interactionnelle qui structure la qualité des expériences vécues et la continuité des apprentissages.

##### **4.8.1. LES CONDITIONS FACILITANTES DANS LE MICROSYSTÈME**

L'analyse met en lumière plusieurs dynamiques interpersonnelles qui soutiennent la mise en œuvre de la littératie alimentaire. À ce niveau, les relations quotidiennes entre élèves, enseignants et pairs agissent comme des leviers d'engagement, de cohérence et de durabilité. L'approche dite multi-leviers, ici, se manifeste non par une action sur plusieurs niveaux du système, mais par la mobilisation simultanée de plusieurs acteurs et expertises au sein même du milieu scolaire, une forme d'intervention concertée où la collaboration devient la clé du changement éducatif.

##### **L'implication des enseignants: un rôle pivot et mobilisateur**

Les résultats montrent que la relation enseignant-élève et la dynamique de collaboration entre les acteurs éducatifs jouent un rôle central dans la mise en œuvre de la littératie alimentaire.

Comme le nomme les enseignantes « *Ce qui marche, c'est qu'on est plusieurs à croire à ce projet.* » (E2\_ESD1) « *C'est un projet d'école, tout le monde participe, même la direction vient goûter.* » (E9\_ESD1) Ces propos illustrent l'importance de la dynamique collective au sein de l'école, où la coopération entre adultes agit comme un levier dans la réussite des projets éducatifs.

Plusieurs enseignants soulignent l'intérêt d'une approche interdisciplinaire, où la cuisine devient un levier pour réinvestir des apprentissages scolaires. L'enseignante E4 intègre les recettes « *pour travailler les adjectifs* » en français ou les « *fractions* » en mathématiques, tout en collaborant avec la technicienne en alimentation pour donner vie à ces apprentissages. (E4\_EV1). Ces initiatives traduisent une volonté d'ancrer les savoirs dans le concret et de relier les disciplines à des contextes de sens pour les élèves.

Cette approche se manifeste aussi à travers des projets réguliers de dégustation, de cuisine ou de collation en classe. En maternelle, par exemple, l'alimentation est intégrée aux routines quotidiennes, le déjeuner et la collation deviennent des moments d'apprentissage du vocabulaire et de socialisation (E6\_EV1).

La posture pédagogique des enseignants émerge comme un facteur facilitant clé de l'intégration de la littératie alimentaire. En adoptant une attitude bienveillante, coopérative et participative, les enseignants instaurent un climat de classe propice aux interactions positives, où la confiance et la collaboration encouragent la prise d'initiative des élèves. Comme le décrit l'enseignante de 3e année E4: « *Ma classe, c'est une petite communauté qui doit apprendre à fonctionner ensemble* » (E4\_EV1). Ce climat relationnel soutient l'engagement des élèves, leur autonomie et leur capacité à relier les apprentissages scolaires à leur expérience alimentaire concrètes, des conditions essentielles à la réussite d'une littératie alimentaire vécue au quotidien.

### **Le modèle parental: cohérence éducative et transmission des habitudes**

Le modèle parental constitue un facteur facilitant de l'intégration de la littératie alimentaire car il prolonge et renforce les apprentissages vécus à l'école dans l'environnement familial. Lorsque les pratiques éducatives de l'école et celles des parents s'articulent de manière cohérente, elles créent un cadre sécurisant et stable pour l'élève qui peut alors transférer ses apprentissages dans la vie quotidienne.

L'expérience rapportée par E8 auprès d'un élève TSA en illustre les retombées. « *On travaillait avec la TES et les parents pour qu'il goûte chaque jour un petit morceau et maintenant il accepte de nouvelles textures.* » (E8\_EV1). Grâce à des dégustations quotidiennes et à l'appui conjoint de la TES et des parents, l'élève a progressivement accepté de goûter de nouvelles textures, marquant une réussite éducative et humaine.

### **L'influence des pairs et des collègues: inspiration et soutien mutuel**

Le rôle des intervenants non enseignants, notamment des techniciennes en éducation spécialisée et des techniciennes en alimentation scolaire, apparaît également comme un levier important. Leur présence contribue à rendre leurs activités culinaires plus accessibles et mieux encadrées. Une TES décrit la cuisine comme « *un contexte éducatif riche* » permettant d'observer et de développer les compétences sociales, le travail d'équipe et la confiance en soi (TES1\_EV1). Cette affirmation est confirmée par les notes de terrain du 16 septembre (E7\_O16), où la TES intervient pour aider deux élèves à se répartir les tâches et à réguler leurs émotions lors d'un atelier culinaire. Son intervention apaise le climat et permet au groupe de poursuivre l'activité dans un esprit de coopération.

De même, la technicienne en alimentation joue un rôle structurant dans le bon déroulement des activités. Dans plusieurs classes observées (E3\_O16, E7\_O16), la présence de la technicienne en alimentation soutien à la fois la logistique (préparation du matériel, gestion du temps, respect des règles d'hygiène) et la dimension éducative, en accompagnant les enseignants et les élèves dans un environnement plus dynamique et moins formel que la classe traditionnelle.

Ces éléments montrent que la collaboration entre enseignants, TES et technicienne en alimentation constitue un facteur facilitant, puisqu'elle sécurise le cadre d'apprentissage, favorise la participation de tous les élèves et permet aux enseignants de se concentrer davantage sur les apprentissages plutôt que les aspects techniques ou comportementaux.

### **Intervention multi-leviers et coanimation : un cadre collaboratif intégré**

La coanimation des ateliers illustre concrètement l'intervention multi-leviers au sein du microsystème. Elle repose sur la complémentarité des expertises entre enseignants, techniciennes, TES, responsables du service de garde et conseillers pédagogiques.

« La technicienne nous aidait à préparer les élèves, le local, l'approvisionnement, et animait les ateliers avec moi. C'était vraiment une belle collaboration. » (CP1\_ESD1)

« La beauté de notre projet, c'est qu'on avait une technicienne à temps plein dans l'école [...] elle s'occupait de la gestion, de la salubrité et du volet nutritionnel. » (CP1\_ESD1)

Ces formes de collaboration permettent à chaque acteur d'agir dans son champ d'expertise, tout en contribuant à une action éducative cohérente et partagée. Le travail conjoint favorise la réussite du projet en mutualisant les forces: pédagogie, accompagnement socio-affectif et organisation logistique.

Ainsi, le microsystème devient un espace d'action intégrée, où la coordination entre acteurs fait levier sur la motivation des élèves, la qualité du climat de classe et la durabilité des apprentissages.

#### **4.8.2. LES OBSTACLES RENCONTRÉS DANS LE MICROSYSTÈME**

Malgré ces leviers, plusieurs obstacles viennent freiner la mise en œuvre durable de la littératie alimentaire à l'échelle du microsystème.

##### **Implication des enseignants: contraintes logistiques et clarification des rôles**

La charge de travail et le manque de temps sont évoqués par de nombreux enseignants. Les activités culinaires demandent une planification logistique importante (achats, préparation, nettoyage) qui s'ajoute à la tâche habituelle. Comme le souligne la technicienne en alimentation scolaire « *les enseignants ont peur de la cuisine : c'est gros quand on est seul* » CTAS1\_ESD1. Cette perception contribue à limiter l'autonomie des enseignants et à renforcer la dépendance à l'égard des techniciennes dont la présence assure la faisabilité des projets. Comme le résume E10 « *on voudrait en faire plus, mais entre les préparations, les corrections et tout le reste, il manque toujours du temps* » (E10\_ESD1).

Un deuxième enjeu concerne la définition et le partage des rôles entre les membres de l'équipe école. Plusieurs témoignages mentionnent les ajustements nécessaires entre l'enseignant et la TES pour établir une collaboration harmonieuse (E4\_EV1 ; TES1\_EV1). La coordonnatrice des techniciennes en alimentation du Centre de services scolaire précise que cette répartition des responsabilités demeure parfois floue « *Idéalement, il faudrait modéliser une enseignante qui introduit sa pédagogie à travers l'atelier, tout en gardant chacun nos rôles.* »

CTAS1\_ESD1 Lorsque cette coordination n'est pas explicitée, elle peut devenir une source de tension ou d'incertitude quant à la finalité pédagogique des activités.

### **Adaptation de la gestion de classe aux activités culinaires**

Un obstacle fréquemment mentionné par les participants concerne la capacité d'adaptation face au changement, particulièrement lorsque les activités de littératie alimentaire exigent de sortir du cadre habituel de la classe. Les enseignants rapportent que ces situations demandent une gestion de classe qui est différente, parfois plus complexe, notamment lorsqu'il s'agit d'activités pratiques ou interdisciplinaires. Ce déplacement du contexte, de la classe vers la cuisine par exemple, modifie les repères habituels, tant pour les élèves que pour les enseignants. Comme l'exprime une enseignante: « *En cuisine, c'est une autre gestion. Il faut prévoir tout le matériel, mais aussi garder le calme, même quand ça sent bon et que tout le monde veut goûter* » (E4\_EV1).

Ce déplacement du cadre d'apprentissage, de la classe vers la cuisine, vient parfois bousculer les repères habituels des élèves. Une TES mentionne que « *certaines élèves deviennent plus agitées parce qu'ils perçoivent la cuisine comme un moment de liberté* », ce qui nécessite une régulation constante pour maintenir un climat sécuritaire et propice aux apprentissages (TES1\_EV1). Cette adaptation demande du temps et une flexibilité que tous ne possèdent pas. Plusieurs enseignants rapportent aussi un sentiment d'instabilité ou d'incertitude, particulièrement lorsqu'ils doivent gérer simultanément les apprentissages, la sécurité et la logistique « *C'est difficile d'ajouter un projet cuisine improvisé, surtout quand la planification est déjà très serrée* » (TES2\_EV1).

Pour certains, ces ajustements sont perçus comme une source de résistance, surtout en l'absence de soutien ou de formation spécifique. La coordonnatrice de l'équipe des techniciennes en alimentation du Centre de services scolaire remarque que « *les enseignants ont peur de la cuisine : c'est gros quand on est seul* » CTAS1\_ESD1, soulignant la charge mentale et organisationnelle associée à ces activités. D'autres, au contraire, y voient une opportunité de renforcement de la dynamique de groupe. E4 explique que la cuisine « *aide à voir les élèves autrement, à les responsabiliser et à créer une petite communauté de classe* ». Ces propos montrent que la réussite de ces activités repose sur la capacité à adapter la gestion de classe à

un contexte plus ouvert, mais aussi sur le soutien collectif offert par les TES, les techniciennes et les collègues.

Ainsi, la capacité à faire face au changement apparaît comme un facteur déterminant dans l'intégration effective de la littératie alimentaire, puisque les enseignants doivent non seulement s'approprier de nouveaux contenus, mais aussi transformer leurs pratiques organisationnelles et relationnelles pour que ces activités trouvent leur place dans la vie scolaire.

#### **4.8.3. SYNTHÈSE DU MICROSYSTÈME**

L'analyse du microsystème met en lumière l'importance des relations interpersonnelles immédiates dans la mise en œuvre de la littératie alimentaire. Les enseignants agissent comme des agents de liaison entre les savoirs scolaires, les pratiques éducatives et les valeurs vécues dans la famille.

Le soutien des pairs et la présence d'intervenants spécialisés renforcent la qualité de l'accompagnement offert aux élèves en favorisant un climat de confiance et de collaboration.

Les conditions facilitantes se situent ainsi dans la synergie des acteurs. Lorsque les rôles sont clairs, les liens familiaux soutenus et les pratiques pédagogiques partagées, la littératie alimentaire devient un levier collectif de réussite éducative.

En revanche, les obstacles relèvent souvent de la logistique, du partage des responsabilités et de la gestion du changement. Ces éléments limitent parfois la régularité ou la profondeur des activités, particulièrement lorsque le soutien organisationnel ou temporel est insuffisant.

Tableau 10 : Conditions facilitantes et obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire dans le microsystème

<b>Axes d'analyse</b>	<b>Facteurs facilitants</b>	<b>Obstacles identifiés</b>
Rôle des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posture bienveillante et mobilisatrice favorisant la coopération (E2_ESD1, E9_ESD1).</li> <li>- Intégration interdisciplinaire des activités culinaires (E4_EV1).</li> <li>- Approche participative renforçant l'autonomie et le plaisir d'apprendre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de temps pour planifier, cuisiner et nettoyer (E10_ESD1).</li> <li>- Charge logistique importante.</li> <li>- Inégalités de confiance ou de compétence entre enseignants.</li> </ul>
Modèle parental et cohérence éducative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Collaboration école-famille soutenant la continuité des apprentissages (E8_EV1).</li> <li>- Participation parentale renforçant la sécurité affective et la curiosité des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inégalités d'engagement des familles.</li> <li>- Difficulté à maintenir la cohérence entre les pratiques éducatives et familiales.</li> </ul>
Collaboration entre acteurs scolaires (TES, techniciennes, enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Co-intervention et entraide favorisant la régulation émotionnelle et la sécurité (TES1_EV1, E7_O16).</li> <li>- Soutien logistique et éducatif des techniciennes en alimentation (E3_O16).</li> <li>- Climat de travail collectif facilitant la mise en œuvre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de clarté dans la répartition des rôles (CTAS1_ESD1).</li> <li>- Risque de surcharge pour les enseignants isolés.</li> <li>- Dépendance excessive à certains acteurs clés.</li> </ul>
Dynamique entre pairs et climat de classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités de groupe favorisant la coopération, la confiance et la responsabilité (E4_EV1).</li> <li>- Atmosphère participative propice à l'apprentissage par l'action.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestion du comportement plus difficile en contexte culinaire (TES1_EV1).</li> <li>- Nécessité d'adaptation constante au cadre moins structuré de la cuisine.</li> </ul>

Enfin, les constats issus de ce niveau se prolongent dans les niveaux supérieurs du modèle. Dans le mésosystème, nous retrouverons les tensions ou harmonies observées entre les enseignants, la famille et les pairs qui se répercutent sur la cohérence des pratiques entre milieux, tandis que les contraintes de temps d'espaces ou de rôle renvoie à des déterminants institutionnels propres à l'exosystème.

Le microsystème constitue un niveau clé d'articulation de la littératie alimentaire, puisque c'est là que se jouent les interactions quotidiennes qui rendent l'alimentation à la fois éducative, relationnelle et signifiante. Cependant, ces dynamiques ne peuvent pleinement porter leurs effets que si elles sont soutenues par les autres niveaux du système qui assurent la cohérence et la durabilité de l'intégration de la littératie alimentaire à l'école.

#### **4.9. LE MÉSOSYSTÈME: ARTICULATIONS ENTRE ÉCOLE, FAMILLE ET COMMUNAUTÉ**

Le mésosystème, dans le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979), désigne l'ensemble des liens, échanges et interactions entre les différents environnements immédiats de l'élève, c'est-à-dire entre les microsystèmes qu'il fréquente : l'école, la famille, les pairs, et les milieux communautaires. Il représente donc le niveau d'articulation entre ces milieux, là où se construisent les ponts et les cohérences entre les contextes éducatifs qui façonnent le développement de l'enfant.

Dans le cadre de cette recherche, le mésosystème correspond à la continuité éducative entre l'école, la maison et le milieu communautaire. C'est à ce niveau que se joue la cohérence des messages, des valeurs et des pratiques alimentaires partagées entre les différents milieux de vie.

Lorsque ces milieux collaborent ou échangent, ils permettent à l'élève de transférer ses apprentissages scolaires dans sa vie quotidienne et de consolider des habitudes alimentaires réfléchies et durables.

Ce niveau d'analyse met donc en lumière la dimension collective de la littératie alimentaire, qui dépasse les activités scolaires pour devenir un projet partagé entre les acteurs éducatifs, familiaux et communautaires.

##### **4.9.1. LES CONDITIONS FACILITANTES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MÉSOSYSTÈME**

L'analyse des données révèle plusieurs leviers favorisant la mise en œuvre de la littératie alimentaire au sein du mésosystème. Ces leviers concernent à la fois la collaboration en acteurs scolaires, la formation et le soutien des équipes, l'implication des services complémentaires et des familles, ainsi que l'appui des ressources communautaires et institutionnelles.

##### **Implication des parents et continuum maison-école**

L'implication des familles constitue un facteur facilitant majeur de la littératie alimentaire au niveau du mésosystème, car elle renforce la cohérence éducative entre l'école et le foyer. Lorsque les parents participent aux activités, la maison devient un prolongement des

apprentissages scolaires, permettant aux élèves de transférer leurs savoirs et de partager leurs expériences culinaires avec leur entourage.

Ce continuum maison-école favorise non seulement la transmission de savoirs, mais aussi le partage de valeurs communes autour du plaisir de cuisiner, du goût et du soin apporté à l'alimentation. Plusieurs initiatives témoignent de cette volonté de créer des ponts entre les milieux. L'école met en place des activités parents-enfants qui permettent aux familles de vivre concrètement les expériences culinaires amorcées en classe et de les prolonger à la maison.

*« En octobre, une activité parents-enfants est prévue avec les élèves de maternelle 4 ans [...] Une activité culinaire parent-enfant [...] Les produits préparés seront rapportés à la maison par les enfants. » (TAS\_EV1)*

Ces initiatives contribuent à valoriser les savoir-faire familiaux et à positionner les parents comme partenaires éducatifs plutôt que de simples accompagnateurs. En ramenant les productions à la maison, les élèves deviennent à leur tour médiateurs de ces apprentissages, favorisant la continuité des pratiques alimentaires au quotidien.

Ces activités semblent contribuer à renforcer les liens entre l'école et les familles, comme l'exprime la direction :

*« Les parents nous disent souvent qu'ils refont les recettes à la maison, les enfants leur montrent comment faire, ça crée une belle continuité. » (D1\_ESD1).*

Ces témoignages suggèrent que la collaboration avec les parents favorise un sentiment d'appartenance au projet éducatif commun et ouvre l'école sur son environnement familial.

### **Modélisation, formation et outillage pédagogique**

Le développement professionnel des équipes-écoles constitue un levier essentiel pour soutenir l'intégration de la littératie alimentaire. La mise en place d'un parcours d'accompagnement renforce l'autonomie des équipes et l'intégration didactique. Cet accompagnement vise à développer une compréhension commune des intentions éducatives liées à l'alimentation, en permettant aux enseignants d'expérimenter, d'échanger et de transférer progressivement les pratiques dans leur propre classe.

*« On y va un pas à la fois [...] l'année d'après, j'embarque avec une équipe collaborative où là, on discute pédagogie. [...] J'aurais fait une communauté de pratique... » (CP1\_ESD1)*

Les propos de CP1 illustrent cette démarche d'apprentissage collectif où la collaboration devient un vecteur de développement professionnel. Ce processus s'appuie sur la modélisation, c'est-à-dire l'observation d'activités menées par des pairs ou par des techniciennes en alimentation scolaire, afin de faciliter la prise en main graduelle par les enseignants.

*« Présentement, on est beaucoup dans la modélisation. [...] Tranquillement, dans chaque école, un tiers à un quart du personnel "craque" et retourne en cuisine. » (CTAS1\_ESD1)*

Cette dynamique montre que la confiance et la compétence pédagogique se construisent dans l'action partagée, soutenues par des outils concrets et adaptables. Le programme 5 Épices, fréquemment mentionné, offre une base commune et flexible permettant aux équipes d'adapter les contenus aux réalités locales.

*« 5 Épices est bâti avec quatre variantes [...] il y a de la "matière". » (CTAS1\_ESD1)*

Ainsi, la formation et l'outillage pédagogique ne se limitent pas à la transmission de recettes, mais favorisent le développement d'une culture éducative commune autour de l'alimentation. Ce processus de modélisation et de mutualisation renforce la capacité des milieux scolaires à rendre la littératie alimentaire pérenne, cohérente et intégrée aux apprentissages.

### **Intégration par les services complémentaires (services de garde, déjeuners, partenariats)**

Les services complémentaires jouent un rôle pivot dans la continuité éducative et la mise en œuvre concrète de la littératie alimentaire. Leur proximité quotidienne avec les élèves, notamment en dehors des heures de classe, leur permet de prolonger et d'ancrer les apprentissages dans des contextes de vie réels. Le service de garde, en particulier, agit comme un milieu passerelle entre les temps scolaires et parascolaires, offrant des occasions d'expérimentation culinaire régulières et de socialisation autour de l'alimentation. Comme le nomme une technicienne en service de garde : *« La responsable du service de garde exige qu'au moins une activité culinaire soit réalisée chaque mois [...] Elle remarque que les élèves sont très participatifs, compétents et enthousiastes. » (ESG1\_EV1)*

Ces activités s'inscrivent souvent en continuité avec d'autres dispositifs, comme le Club des petits déjeuners ou les initiatives de soutien éducatif, créant ainsi un continuum d'expériences cohérentes entre les différents temps de la journée scolaire. Une enseignante de prématernelle en parle:

*« Intégration dans la routine de classe de prématernelle, en continuité avec le Club des petits déjeuners et les services de soutien avec les TES. » (E6\_EV1)*

Cette articulation constitue un facteur facilitant majeur de l'intégration de la littératie alimentaire, car elle assure la continuité entre les différents temps éducatifs, incluant la classe, le service de garde, les repas et les activités parascolaires. En mobilisant les services complémentaires, l'école crée des conditions concrètes pour que les apprentissages alimentaires soient vécus au quotidien, dans des contextes variés et cohérents.

### **Partenariats et ressources communautaires**

Les partenariats avec les organismes, producteurs et fondations constituent un pilier du mésosystème, permettant de relier l'école à son environnement communautaire et de soutenir la faisabilité des projets en littératie alimentaire. Ces collaborations élargissent le champ éducatif au-delà des murs de l'école. Les acteurs scolaires soulignent que ces appuis externes contribuent directement à la qualité et à la durabilité des initiatives. Les programmes de subvention et les ressources matérielles issues des organismes partenaires permettent d'enrichir l'offre d'activités et de réduire les contraintes financières liées à l'approvisionnement ou à l'équipement. La conseillère pédagogique et le directeur adjoint parlent ainsi:

*« Nous, on en a huit écoles qui l'ont utilisé [M361] dans les deux dernières années. [...] On a créé un partenariat avec la plateforme bioalimentaire xx [...] ateliers éducatifs sur l'horticulture. » (CP1)*

*« Fondation du Choix du président [...] autour de 8 000 dollars. [...] Mesure ministérielle 22–23 000 \$. » (DA1\_ESD1)*

Ces partenariats soutiennent également une éducation alimentaire ancrée dans la réalité régionale, où les producteurs et organismes deviennent des partenaires d'apprentissage à part entière. Ils favorisent la découverte des circuits courts, des pratiques durables et de la provenance des aliments. La conseillère pédagogique précise:

*« On travaille avec la Table agroalimentaire régionale pour favoriser les produits locaux dans les ateliers. [...] Des entreprises agroalimentaires ont participé à des activités avec les élèves. » (CP1\_ESD1)*

Ces collaborations témoignent d'une ouverture du milieu scolaire sur son environnement, mais elles nécessitent aussi un ancrage institutionnel solide pour demeurer cohérentes avec les finalités éducatives de l'école. C'est dans cette perspective que le positionnement éducatif clair des directions et des services contribue à structurer la littératie alimentaire comme un véritable projet d'apprentissage et non comme une activité périphérique.

### **Positionnement éducatif clair**

Le positionnement institutionnel joue un rôle déterminant dans la reconnaissance et la pérennité de la littératie alimentaire. Lorsque les directions d'école et les Centres de services scolaires affirment explicitement le caractère éducatif de ces démarches, elles permettent d'en clarifier le sens, de mobiliser les ressources adéquates et d'assurer une cohérence entre les différents acteurs impliqués.

Ce rattachement aux services éducatifs constitue un facteur facilitant important de l'intégration de la littératie alimentaire, car il inscrit les activités culinaires dans une véritable logique d'apprentissage, plutôt que dans une simple approche de service ou d'animation. Comme l'explique la direction adjointe du Centre de services scolaire :

*« Dans mon équipe, je supervise les techniciennes en alimentation qui sont rattachées aux services éducatifs [...] Même s'il y a un volet approvisionnement, nous, on le rattache à l'éducatif. » (DACS\_ESD1)*

En plaçant la littératie alimentaire sous la responsabilité pédagogique des équipes-écoles, ce positionnement institutionnel renforce sa légitimité au regard des finalités scolaires et des compétences transversales qu'elle mobilise (autonomie, coopération, santé, citoyenneté). Il crée ainsi un cadre structurel propice à la pérennisation et à la reconnaissance éducative de ces pratiques dans l'école.

Ce choix organisationnel permet de distinguer clairement la mission d'apprentissage de la mission de service alimentaire, tout en consolidant la place de l'alimentation comme levier pédagogique au sein du projet éducatif de l'école.

## **Collaboration interprofessionnelle et complémentarité des rôles : l'exemple de l'EPS**

La collaboration entre les différents acteurs scolaires, notamment entre les enseignants titulaires, les techniciennes en alimentation et les enseignants d'éducation physique et à la santé (EPS), apparaît comme une condition facilitante majeure de la mise en œuvre de la littératie alimentaire. Dans le milieu observé, cette complémentarité se traduit par une répartition équilibrée des responsabilités, où chacun agit selon son champ d'expertise tout en contribuant à une démarche commune. Un enseignant d'EPS souligne par exemple que les activités alimentaires ne relèvent pas uniquement de sa discipline, mais qu'elles sont partagées avec la technicienne et l'enseignante titulaire, ce qui favorise une approche intégrée :

*« L'alimentation prend peu de place dans mon enseignement direct, mais elle revient dans nos activités extérieures. On prend souvent une collation dans l'abri l'hiver, c'est un moment collectif, partagé avec la technicienne et ça fait partie de l'apprentissage. » (EPS\_ESD1)*

Ce témoignage illustre la souplesse interprofessionnelle qui caractérise le fonctionnement de l'école étudiée. Plutôt que d'attribuer l'éducation alimentaire à une seule discipline, les acteurs la conçoivent comme une responsabilité collective, ancrée dans des contextes concrets et expérientiels. Cette répartition des rôles permet de réduire la charge individuelle des enseignants tout en assurant une cohérence éducative entre les domaines (santé, alimentation, vie active).

La mobilisation des acteurs, la disponibilité des ressources et la coordination entre les milieux ne vont pas sans défis comme le montre la section suivante portant sur les obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire dans le mésosystème.

### **4.9.2. LES OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MÉSOSYSTÈME**

Si le mésosystème offre un espace privilégié d'articulation entre l'école, la famille et la communauté, il constitue aussi un niveau où les contraintes structurelles et organisationnelles peuvent freiner la mise en œuvre de la littératie alimentaire. L'analyse met en évidence plusieurs obstacles liés à la mobilisation des partenaires, à la disponibilité des ressources spécialisées, à

la gouvernance administrative, à la continuité des espaces éducatifs et à la reconnaissance du travail collaboratif.

### **Difficulté à mobiliser la communauté et les parents: Mobilisation inégale des familles et de la communauté**

Malgré une volonté partagée d'impliquer les familles et les partenaires locaux, la mise en œuvre se heurte à des contraintes administratives et financières qui freinent la continuité des projets. Les démarches nécessaires pour accueillir les parents à l'école, notamment les vérifications de dossiers criminels, constituent un frein important à leur participation. De même, plusieurs partenariats communautaires ont dû être suspendus en raison de coûts élevés ou du manque de soutien logistique. *« J'aimerais que les parents viennent, mais les vérifications de dossier criminel compliquent tout. » (E2\_ESD1)*

*« L'entente avec la ferme est terminée, les coûts étaient trop élevés. » (E10\_EV1)*

Ce manque de continuité affecte directement la planification des activités. Par exemple, E10 n'a pas pu amener sa classe en cueillette, les places étaient limitées, l'entente officielle avec la ferme est terminée et les transports scolaires coûtent trop cher. *(E10\_EV1)*.

Comme le souligne la direction d'école, l'implication parentale demeure particulièrement difficile dans un milieu défavorisé, non par manque de volonté, mais parce que plusieurs familles *« ne se sentent pas outillées pour le faire » (D1\_ESD1)*. Ce constat rejoint la littérature sociologique (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Deslandes, 2012) qui montre que la mobilisation parentale est socialement différenciée, les parents issus de milieux favorisés disposent souvent d'un capital culturel et symbolique plus en phase avec les attentes scolaires ce qui facilite leur participation.

Dans le contexte observé, cette réalité se traduit par une moindre présence des familles issues de milieux défavorisés ou de l'immigration lors des activités proposées, rendant plus difficile la construction d'un véritable continuum maison-école.

Pour atténuer ces inégalités, la direction a instauré un partenariat avec un organisme communautaire local, qui soutient une cinquantaine de familles défavorisées chaque midi. Ce partenaire, présent dans les locaux de l'école, organise des cafés du mardi et des ateliers de cuisine collective avec les parents, afin de renforcer les liens avec le milieu familial et de créer

des espaces d'échange informels. « *Ils connaissent souvent les enfants depuis que la maman l'avait dans son ventre. [...] Ils font de la cuisine collective avec les parents de nos élèves, par exemple. Comme là, ils ont instauré cette année les cafés du mardi, où les familles sont invitées à venir boire un café.* » (D1\_ESD1) Ces initiatives contribuent à réduire la distance symbolique entre l'école et les familles en offrant un cadre de participation plus accessible et moins intimidant, tout en valorisant les savoirs parentaux.

Cependant, les données laissent voir que ces dispositifs touchent encore davantage les familles déjà engagées et ne suffisent pas à inverser totalement les logiques de reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970). Comme le note la directrice, « *il reste encore à trouver comment impliquer davantage les parents* ».

L'analyse suggère donc que la littératie alimentaire peut constituer un levier de mobilité sociale et de reconnaissance, mais seulement si les actions communautaires s'accompagnent d'un véritable travail de médiation et d'inclusion, afin d'impliquer les familles les plus éloignées de la culture scolaire.

### **Capacité limitée et dépendance aux ressources spécialisées**

Un autre obstacle relevé concerne la capacité limitée des ressources humaines spécialisées, notamment les techniciennes en alimentation scolaire. La disponibilité de ces professionnelles demeure inférieure à la demande, ce qui fragilise la régularité des activités et crée parfois une dépendance structurelle. Comme le souligne la direction adjointe du Centre de services scolaire :

« *L'an passé, on en avait six [...]. Cette année [...] cinq techniciennes pour environ une vingtaine d'écoles primaires.* » (DACS\_ESD1)

Cette rareté oblige les milieux à repenser la pérennité du modèle et à clarifier les rôles pédagogiques de chacun :

« *Au début [...] le piège, c'est que si la technicienne n'est pas là, on n'en fait pas. Là, on cherche à pérenniser. [...] Ce n'est pas la technicienne qui est responsable de ce que les élèves vont apprendre, c'est l'enseignant.* » (DACS\_ESD1)

Ces propos illustrent la tension entre dépendance et responsabilisation : d'un côté, la technicienne constitue un appui indispensable à la logistique, à la sécurité et à la mise en œuvre

des activités ; de l'autre, une dépendance trop forte risque de freiner l'autonomie pédagogique des enseignants.

Ainsi, le déséquilibre entre les ressources disponibles et les attentes éducatives devient un obstacle à l'intégration durable de la littératie alimentaire, car il rend les projets tributaires de la présence de personnel spécialisé plutôt que pleinement intégrés à la culture pédagogique de l'école.

### **Coordination interservices et gouvernance des ressources**

Au-delà des enjeux de disponibilité du personnel, un autre facteur de fragilisation réside dans la coordination interservices et la gouvernance administrative des ressources liées à la littératie alimentaire. Cette dimension concerne non seulement la répartition des budgets, mais aussi la gestion du matériel, la planification des achats et la reddition de comptes entre les différents services de l'école et du centre de services scolaire.

Cette complexité organisationnelle crée parfois un décalage entre les ambitions pédagogiques des équipes-écoles et les contraintes administratives du système scolaire. Comme le résume une direction :

*« Bons de commande [...] on ne veut plus d'argent qui reste à la fin. [...] C'est vraiment administratif. » (DA1\_ESD1)*

*« On a réservé un 250 \$ par classe [...] conditionnel à une fiche d'atelier. » (DA1\_ESD1)*

Ces propos illustrent la tension permanente entre l'innovation éducative et la rigidité du cadre administratif. Les procédures de gestion, souvent lourdes ou peu flexibles, ralentissent la mise en œuvre des projets et peuvent décourager les équipes, surtout lorsqu'elles ne disposent pas d'un accompagnement spécifique pour naviguer dans ces contraintes.

Ainsi, la coordination interservices et la gouvernance des ressources apparaissent comme des enjeux organisationnels centraux pour soutenir l'intégration durable de la littératie alimentaire. Sans une harmonisation claire des responsabilités et une simplification des procédures, les initiatives risquent de demeurer ponctuelles plutôt qu'ancrées structurellement dans la culture scolaire.

## **Continuité saisonnière et entretien des espaces**

En prolongement des enjeux de gouvernance, un autre obstacle touche à la pérennité matérielle des espaces éducatifs dédiés à la littératie alimentaire. L'entretien des jardins scolaires, potagers ou plates-bandes comestibles constitue un défi majeur, particulièrement durant les périodes de fermeture de l'école.

En effet, la continuité des apprentissages dépend ici de la vitalité des espaces physiques, un jardin négligé ou endommagé compromet la possibilité d'y mener des activités pédagogiques à la rentrée suivante. Or, cette responsabilité repose souvent sur la bonne volonté individuelle d'enseignants, de parents bénévoles ou de techniciennes, sans structure institutionnelle claire pour en assurer la relève. Comme le soulignent les directions et les conseillers pédagogiques :

*« On a de très belles plates-bandes, mais ça va devenir des petites forêts. » (DA1\_ESD1)*

*« L'idéal, ça serait un réceptacle à eau de pluie [...], on en avait un, il s'est fait renverser. »*

(CP1). Ces extraits illustrent la fragilité matérielle et saisonnière des initiatives, car l'absence de plan d'entretien, de système d'arrosage ou de surveillance entraîne souvent une dégradation rapide des infrastructures.

Ainsi, la durabilité des espaces éducatifs extérieurs apparaît comme une condition déterminante pour la consolidation de la littératie alimentaire. Elle suppose une planification à long terme qui dépasse le calendrier scolaire annuel et une répartition claire des responsabilités entre les acteurs scolaires, municipaux et communautaires. Sans cette continuité, les projets risquent de demeurer éphémères, dépendants de la motivation ponctuelle plutôt que véritablement intégrés dans la culture éducative de l'école.

## **Structuration des comités et temps reconnu**

Enfin, un dernier obstacle concerne la structuration et la reconnaissance institutionnelle des temps de concertation entre les acteurs scolaires. Ces moments sont pourtant essentiels dans le mésosystème, car ils permettent d'assurer la cohérence des pratiques entre enseignants, techniciennes, services complémentaires et direction.

Or, dans plusieurs écoles, la mise en place de ces comités se heurte à des contraintes syndicales et organisationnelles. Le temps consacré à la concertation n'est pas toujours intégré à la tâche officielle du personnel enseignant, ce qui crée une tension entre l'engagement

professionnel volontaire et les obligations contractuelles. Comme l'explique une direction adjointe :

*« Cette année, les comités, on est sur pause [...] on ne veut pas que les enseignants fassent du bénévolat. » (DA1\_ESD1)*

Ce témoignage illustre comment la protection du temps de travail prévue par les conventions collectives, bien qu'essentielle au respect des conditions d'emploi, peut indirectement freiner le développement de projets collectifs lorsqu'aucune plage horaire officielle n'est réservée à la concertation.

En l'absence de ces moments structurés, les échanges entre enseignants, techniciennes, TES et partenaires extérieurs deviennent plus sporadiques, ce qui affaiblit la coordination du projet de littératie alimentaire et limite la cohérence entre les milieux.

Ainsi, la reconnaissance institutionnelle du travail collaboratif et l'aménagement de temps dédiés à la concertation apparaissent comme des conditions clés pour soutenir la durabilité du modèle. Sans cet espace formalisé de dialogue, la littératie alimentaire demeure dépendante des initiatives individuelles plutôt que portée collectivement par l'ensemble du milieu scolaire.

#### **4.9.3. SYNTHÈSE DU MÉSOSYSTÈME**

Au niveau du mésosystème, la mise en œuvre de la littératie alimentaire repose sur une articulation efficace entre école-famille-communauté. L'analyse met en évidence la force d'une co-animation outillée, d'une professionnalisation progressive et de relais organisationnels (service de garde, Club des petits déjeuner, partenariats) lorsque ces éléments sont articulés par un positionnement éducatif explicite. Cette synergie relie l'école, la famille et la communauté dans un continuum d'expériences qui donnent sens et régularité à la littératie alimentaire.

En contrepoint, des limites touchent la pérennité et l'équité d'accès, telles que la disponibilité des techniciennes, la variabilité des ententes avec les partenaires, la complexité des procédures d'achats et l'entretien des espaces extérieurs. Ces constats résonnent avec les niveaux adjacents du modèle puisqu'ils prolongent les atouts et tensions du microsystème (clarification des rôles, routines partagées, co-présence d'adultes) et renvoient aux déterminants de l'exosystème, où se décident les dotations, l'allocation du temps, les politiques d'équipement et de transport, ainsi que les processus d'achat.

Tableau 11 : Conditions facilitantes et obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire dans le mésosystème

<b>Axes d'analyse</b>	<b>Facteurs facilitants</b>	<b>Obstacles identifiés</b>
Implication des parents et continuum maison-école	Activités parents-enfants et retours à la maison des productions (« activité culinaire parent-enfant »; produits rapportés) (TAS_EV1); parents qui refont les recettes, continuité perçue (« les enfants leur montrent comment faire ») (D1_ESD1).	Contraintes d'accès (vérifications de dossier criminel) (E2_ESD1); mobilisation inégale en milieu défavorisé (« ne se sentent pas outillées ») (D1_ESD1).
Développement professionnel : modélisation, formation, outillage	Parcours d'accompagnement et communauté de pratique (« on y va un pas à la fois... communauté de pratique ») (CP1_ESD1); modélisation par pairs/techniciennes (« un tiers à un quart du personnel "craque" ») (CTAS1_ESD1); matériel flexible (5 Épices) (« quatre variantes... il y a de la "matière" ») (CTAS1_ESD1).	Risque de dépendance excessive aux techniciennes (« si la technicienne n'est pas là, on n'en fait pas ») (DACS_ESD1).
Services complémentaires (service de garde, Club des petits déjeuners, TES)	Activités culinaires régulières au service de garde (au moins une par mois) et forte participation (ESG1_EV1); continuité dans la routine (prématornelle) en lien avec le Club des petits déjeuners et les TES (E6_EV1).	Cohérence fragilisée lorsque les comités de concertation sont suspendus (DA1_ESD1).
Partenariats et ressources communautaires	Partenariats structurants (plateforme bioalimentaire, ateliers d'horticulture) (CP1); financements divers (Fondation du Choix du président, mesures ministérielles) (DA1_ESD1); ancrage régional (Table agroalimentaire, entreprises locales) (CP1_ESD1).	Discontinuité des ententes et coûts élevés (« l'entente avec la ferme est terminée ») (E10_EV1); limites d'accès et frais de transport (E10_EV1).
Positionnement éducatif clair	Rattachement aux services éducatifs (« on le rattache à l'éducatif ») (DACS_ESD1); clarification des rôles et du sens éducatif.	-
Gouvernance et coordination interservices (budgets, achats, matériel)	Budgets dédiés et mécanismes de reddition (« 250 \$ par classe= fiche d'atelier ») (DA1_ESD1).	Lourdeur administrative (« Bons de commande... c'est vraiment administratif ») (DA1_ESD1).
Capacité et disponibilité des ressources spécialisées	Expertise logistique et pédagogique des techniciennes lorsqu'elles sont disponibles.	Ressources insuffisantes (« 5 techniciennes pour 20 écoles ») (DACS_ESD1); tension entre dépendance et autonomie (« ce n'est pas la technicienne... ») (DACS_ESD1).

<b>Axes d'analyse</b>	<b>Facteurs facilitants</b>	<b>Obstacles identifiés</b>
Continuité saisonnière et entretien des espaces éducatifs	*besoin d'une planification à long terme identifié	Dégradation des espaces faute d'entretien (« belles plates-bandes... vont devenir des petites forêts ») (DA1_ESD1) ; bris de matériel (« réceptacle à eau de pluie... s'est fait renverser ») (CP1).
Structuration des comités et temps reconnu	Quand formalisés, les comités assurent cohérence et coordination des pratiques.	Comités suspendus, absence de temps reconnu (« on ne veut pas que les enseignants fassent du bénévolat ») (DA1_ESD1).
Équité d'accès et inclusion des familles éloignées	Partenariat communautaire soutenant 50 familles, cafés du mardi, ateliers culinaires (D1_ESD1).	Dispositifs touchant surtout les familles déjà engagées ; difficulté à « impliquer davantage les parents » (D1_ESD1).

Le mésosystème apparaît ainsi comme la charnière opérationnelle de la littératie alimentaire. Lorsque les liens sont structurés, outillés et reconnus, la démarche gagne en cohérence et durabilité.

#### **4.10. L'EXOSYSTÈME**

L'exosystème correspond aux contextes indirects qui influencent le développement de l'élève sans qu'il y soit directement impliqué. Il regroupe les structures institutionnelles, les politiques scolaires, les ressources matérielles et humaines ainsi que les organismes communautaires qui soutiennent ou encadrent les pratiques éducatives.

Dans la mise en œuvre de la littératie alimentaire, ce niveau opère comme un arrière-plan décisif, puisqu'il organise les conditions matérielles, administratives et professionnelles qui rendent possibles ou fragiles les activités vécues par les microsystèmes et articulées au mésosystème.

##### **4.10.1. LES CONDITIONS FACILITANTES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS L'EXOSYSTÈME**

Un premier ensemble de facteurs renvoie au soutien institutionnel et à l'engagement de la direction. La présence d'un appui clair des directions et du centre de services scolaires, associé

à une vision commune, soutient l'émergence d'une offre de services structurée, l'animation de comités et un encadrement administratif (budgets, accompagnement, matériel).

Cette orientation se traduit concrètement par la création d'un poste de conseillère pédagogique dédié à l'innovation dont l'axe prioritaire est l'éducation à l'alimentation durable.

CP1 précise : *« ils ont créé un nouveau poste [...] on l'a changé en innovation pédagogique. Et là, l'objectif de ça, c'était vraiment développer l'éducation à l'alimentation durable. [...] J'ai beaucoup développé. Là, on a reparti le comité de développement durable au Centre de services. On s'est doté d'un plan d'action. Là, on est en train de développer la politique de développement durable. [...] Pour l'éducation, l'alimentation durable, j'en ai fait vraiment beaucoup, parce que j'étais aussi CP de huit écoles. »* (CP1\_ESD1).

Le leadership de la direction générale et des directions d'école a aussi contribué à l'installation d'infrastructures dédiées: *« quand on rénove une école, on crée une cuisine laboratoire qui pouvait contenir une classe complète [...] ou on mettait dans un local tous les aménagements qu'il fallait pour pouvoir cuisiner. »* (CP1\_ESD1).

Cette vision rend tangible la littératie alimentaire et en facilite l'intégration.

Le soutien communautaire et les partenariats externes constituent un second levier. Les collaborations avec les fermes locales, des organismes et des fondations élargissent les ressources disponibles et ancrent la littératie alimentaire dans la communauté. CP1 rappelle *« la plateforme bioalimentaire xx » et des ateliers d'horticulture; DA1 mentionne « la Fondation du choix du président » et la mesure ministérielle qui « permettent d'acheter congélateurs, frigos, four à grille-pain, dessertes ».*

S'ajoutent des moments fédérateurs qui rythment l'année scolaire et soutiennent la mobilisation, tels que le mois de la nutrition en mars, la Semaine « Les institutions mangent local » et le défi « Moi j'croque » qui sont souvent nommés comme des leviers par les acteurs, puisqu'ils donnent des occasions récurrentes de valoriser et d'organiser des activités.

La formation et l'accompagnement du personnel représentent un troisième pilier. Les formations 5 Épices alignées sur le PFEQ et la modélisation par la conseillère pédagogique et les techniciennes en alimentation favorisent l'appropriation progressive des pratiques. CTAS1

explicite l'approche : « *on forme, ensuite je modélise... pour que l'enseignante voie où intégrer sa matière et que l'activité ne soit pas seulement animée par la technicienne* »; et précise l'intérêt didactique : « *5 Épices est bâti avec quatre variantes [...] il y a de la "matière".* » (CTAS1\_ESD1). Dans la même logique, CP1 a mis en place un outil commun pour répertorier, par cycle et par discipline, des contenus du programme et des idées réalisation en cuisine, répondant à un besoin des enseignants. « *Les enseignants voient ça gros. On y va un pas à la fois [...] la première année, on leur laisse le temps [...] puis l'année d'après, j'embarque avec une équipe collaborative où là on discute pédagogie.* » (CP1\_ESD1).

Enfin la disponibilité de ressources humaines et matérielles stabilise l'offre. La présence d'une technicienne en alimentation a joué un rôle d'accélérateur: « *La beauté de notre projet, c'est qu'on avait une technicienne à temps plein dans l'école.* » (CP1\_ESD1). À l'échelle du centre de services, DACS explicite le positionnement éducatif des techniciennes, rattachées aux services éducatifs et non aux services matériels, afin d'arrimer approvisionnements et intentions d'apprentissage (DACS\_ESD1). Par ailleurs, des mesures budgétaires adaptées permettent de soutenir l'aide alimentaire tout en créant des marges de manœuvre pour l'éducation alimentaire « *on réserve environ 100 000 \$ sur la mesure : ça ne finance pas tous les salaires, mais une portion. Le reste est distribué dans les écoles proportionnellement au nombre d'élèves.* » (DACS\_ESD1).

Dans cette perspective, D1 rappelle l'importance de contextes marqués par la défavorisation, où les trente premières minutes de la journée sont consacrées aux déjeuners soutenant la disponibilité des apprentissages.

#### **4.10.2. LES OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS L'EXOSYSTÈME**

L'exosystème constitue un levier institutionnel essentiel au déploiement de la littératie alimentaire et révèle également plusieurs zones de fragilités structurelles. Les obstacles identifiés concernent principalement la stabilité des ressources humaines, la dépendance aux financements externes, les inégalités d'accès aux infrastructures ainsi que la multiplicité des priorités institutionnelles qui limitent la cohérence et la durabilité des actions.

## Pérennité et dépendance aux ressources humaines

La pérennité et la dépendance aux ressources humaines demeurent fragiles. DACS relève que « *l'an passé, on en avait six [techniciennes] [...] cette année, on est à cinq* » pour « *environ une vingtaine d'écoles primaires* » (DACs\_ESD1). L'expérience a montré « *le piège* » d'une organisation où « *si la technicienne n'est pas là, on n'en fait pas* »; la stratégie actuelle vise à pérenniser en réaffirmant que « *ce n'est pas la technicienne qui est responsable de ce que les élèves vont apprendre — c'est l'enseignant* » (DACs\_ESD1).

Les contraintes financières et l'incertitude des programmes accroissent cette vulnérabilité « *On cherche à pérenniser, mais on reste fragilisés par le financement.* » DACS distingue le volet aide alimentaire et le volet éducation alimentaire et insiste pour que les ressources servent à l'apprentissage : « *la mission de l'école, ce n'est pas de nourrir la population [...] on met l'argent au service de l'apprentissage, pas des cafétérias.* » Le Programme d'alimentation scolaire universel québécois (PASUQ) est évoqué comme horizon organisationnel, mais DACS signale que « *pour le moment, rien n'est vraiment organisé* » et que la dépendance à des organismes externes poserait problème si elle devait perdurer sans capacité interne.

La variabilité des partenariats et des dispositifs logistiques crée des inégalités d'accès. CP1 raconte que, par le passé, la direction générale a facilité la création de cuisines-laboratoires à l'occasion de rénovations, mais que toutes les écoles n'en bénéficient pas au même degré. D1 souligne l'enjeu des dotations et des profils d'élèves : « *ici, au Lxx, on a 70 % de notre clientèle issue de milieux défavorisés [...] on donne de l'importance aux 30 premières minutes de la journée où tous les élèves déjeunent.* » À ces contraintes s'ajoutent les procédures de commande souvent lourdes ainsi que le coût des activités extérieures qui peuvent freiner la mise en œuvre de projets.

La multiplicité des priorités institutionnelles (services spécialisés, lecture-écriture, PRVR) peut entrer en tension avec le temps disponibles pour piloter l'éducation alimentaire, comme l'explique la conseillère pédagogique « *mon agenda est plein juste avec les services spécialisés [...] on ne va pas cuisiner pour cuisiner [...] quand on va en cuisine, c'est parce qu'on a un objectif en lien avec les savoirs essentiels* » (CP1\_ESD1).

#### **4.10.3. SYNTHÈSE DE L'EXOSYSTÈME**

Au niveau de l'exosystème, la mise en œuvre de la littératie alimentaire dépend d'un écosystème institutionnel capable d'aligner vision, gouvernance et ressources. Les facilitateurs tiennent à un positionnement clair des directions et du centre de services, à la professionnalisation (formation, modélisation, outils communs), à la disponibilité d'infrastructure et de ressources matérielles ainsi qu'à des partenariats et financements qui bonifient l'offre tout en demeurant arrimés à des intentions d'apprentissages.

Les obstacles relèvent surtout de la fragilité des dotations (technicienne et budget), de la variabilité des ententes et des capacités logistiques et de la nécessité de désigner des responsabilités éducatives pour éviter la dépendance à quelques individus ou à des acteurs externes. Les propos de DACS, DA1 et CP1 convergent vers une idée centrale : la littératie alimentaire gagne en durabilité lorsque le pilotage éducatif est explicite, que des outils de curriculum locaux existent et que l'aide alimentaire est articulée à des objectifs d'apprentissage.

Tableau 12 : Conditions facilitantes et obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire dans l'exosystème

Axes d'analyse	Facteurs facilitants	Obstacles identifiés
Soutien institutionnel et leadership de la direction	Création d'un poste de conseillère pédagogique en innovation pour l'éducation à l'alimentation durable (« ils ont créé un nouveau poste [...] développer l'éducation à l'alimentation durable [...] comité de développement durable [...] politique de développement durable ») (CP1_ESD1) ; leadership de la direction générale lors des rénovations (« elle créait une cuisine laboratoire [...] ou elle mettait dans un local tous les aménagements ») (CP1).	Inégalités d'accès aux infrastructures selon les écoles ; absence de planification systémique pour toutes les rénovations (CP1).
Ressources matérielles et financement	Soutien financier des fondations et mesures ministérielles (« Fondation du choix du président [...] congélateurs, frigos, four à grille-pain, dessertes ») (DA1_ESD1) ; budgets structurés à l'échelle du centre de services (« on réserve environ 100 000 \$ sur la mesure [...] distribué dans les écoles proportionnellement ») (DACS_ESD1).	Dépendance à des financements externes et incertains ; manque de prévisibilité budgétaire (« on cherche à pérenniser, mais on reste fragilisés par le financement ») (DACS_ESD1).
Ressources humaines et professionnalisation	Disponibilité d'une technicienne à temps plein (« La beauté de notre projet, c'est qu'on avait une technicienne à temps plein ») (CP1_ESD1) ; rattachement éducatif des techniciennes (« rattachées aux services éducatifs ») (DACS_ESD1).	Ressources insuffisantes et dépendance aux techniciennes (« cinq techniciennes pour une vingtaine d'écoles » ; « le piège... si la technicienne n'est pas là, on n'en fait pas ») (DACS_ESD1).
Formation, modélisation et accompagnement pédagogique	Formations alignées sur le PFEQ ; approche par modélisation (« on forme, ensuite je modélise... ») ; programme 5 Épices structurant (« cinq épices est bâti avec quatre variantes [...] il y a de la "matière" ») (CTAS1_ESD1) ; création d'outils communs et de communautés de pratique (« on y va un pas à la fois... équipe collaborative ») (CP1_ESD1).	Multiplicité des priorités institutionnelles (« mon agenda est plein juste avec les services spécialisés [...] on ne va pas cuisiner pour cuisiner ») (CP1_ESD1).
Partenariats et soutien communautaire	Collaborations avec la plateforme bioalimentaire, les fermes locales et fondations ; ateliers d'horticulture et ancrage communautaire (« plateforme bioalimentaire xx », « Fondation du choix du président ») (CP1 ; DA1_ESD1).	Variabilité et discontinuité des ententes, dépendance à la disponibilité des partenaires externes (CP1 ; E10_EV1).

<b>Axes d'analyse</b>	<b>Facteurs facilitants</b>	<b>Obstacles identifiés</b>
Politiques et mesures institutionnelles	Élaboration d'un plan d'action et d'une politique de développement durable (CP1_ESD1) ; réflexion sur l'articulation aide alimentaire / apprentissage (« on met l'argent au service de l'apprentissage, pas des cafétérias ») (DACS_ESD1).	Absence de cadre clair pour le Programme d'alimentation scolaire universel québécois (PASUQ) (« pour le moment, rien n'est vraiment organisé ») (DACS_ESD1).
Inégalités structurelles et dotations différenciées	Mesures compensatoires dans les milieux défavorisés (« les trente premières minutes de la journée sont consacrées aux déjeuners ») (D1_ESD1).	Inégalités entre écoles selon le profil socioéconomique (« 70 % de la clientèle issue de milieux défavorisés ») (D1_ESD1) ; contraintes logistiques (commandes, transport, disponibilité des espaces).
Dispositifs de valorisation et mobilisation annuelle	Événements récurrents renforçant la cohésion (« Mois de la nutrition », « Les institutions mangent local », « Moi j'croque ») – leviers de visibilité et d'engagement collectif.	-

Ces résultats entretiennent des interrelations fortes avec les autres niveaux du modèle. Les décisions de l'exosystème soutiennent, ou au contraire contraignent, les synergies du mésosystème et conditionnent la capacité des acteurs du microsystème à déployer des pratiques régulières et significatives. Ils sont, en retour, informés par les valeurs et orientations du macrosystème (priorités publiques, culture organisationnelle, politiques d'éducation et de santé), qui fournissent les cadres de références et les horizons de financement. La transition vers le macrosystème s'impose ainsi afin de comprendre les représentations collectives et les normes institutionnelles qui orientent ses choix pour éclairer la manière dont l'alimentation scolaire est pensée, légitimée et soutenue à cette échelle.

#### **4.11. LE MACROSYSTÈME : VALEURS, CADRES ET REPRÉSENTATIONS COLLECTIVES**

Le macrosystème, dans le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979), renvoie aux systèmes de valeurs, aux normes culturelles, aux politiques publiques et aux orientations institutionnelles qui influencent, de manière diffuse mais déterminante, les pratiques éducatives.

Dans le cas présent, il s'agit du niveau le moins évoqué par les acteurs rencontrés. Cette faible occurrence empirique témoigne probablement d'un angle mort dans leurs représentations, la littératie alimentaire est pensée avant tout comme une pratique locale (classe, école, communauté) plutôt que comme un objet inscrit dans des politiques éducatives ou alimentaires plus larges.

Ce constat est en soi signifiant puisqu'il suggère la nécessité de mieux relier les actions de terrain aux cadres macrosystémiques, qu'il s'agisse de politiques publiques, de curriculums ou d'orientations gouvernementales, afin d'assurer leur cohérence et leur durabilité.

#### **4.11.1. LES CONDITIONS FACILITANTES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MACROSYSTÈME**

Au niveau macrosystémique, certaines valeurs sociales et politiques émergent comme des leviers favorables. L'importance croissante accordée à la santé, au développement durable et à la transition alimentaire dans les discours publics, crée un contexte propice à la reconnaissance de la littératie alimentaire comme dimension éducative légitime.

La valorisation de l'éducation à la santé et à l'environnement, notamment à travers des initiatives nationales comme le mois de la nutrition, la Semaine des institutions mangent local ou le défi Moi j'croque<sup>9</sup>, traduit une volonté collective de rapprocher les jeunes de leur alimentation et de renforcer le lien entre santé, plaisir et citoyenneté. Ces campagnes, relayées dans les écoles, donnent de la visibilité à la thématique et participent à sa normalisation dans les pratiques pédagogiques.

#### **4.11.2. LES OBSTACLES À L'INTÉGRATION DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE DANS LE MACROSYSTÈME**

Malgré cette ouverture, plusieurs freins persistent. Des pressions culturelles et professionnelles influencent la manière dont les enseignants abordent la littératie alimentaire. Certains expriment un sentiment d'incertitude ou de jugement social: «*Je me demande toujours*

---

<sup>9</sup> L'initiative « Les institutions mangent local », portée par Aliments du Québec et Équiterre, vise à encourager les établissements publics (écoles, CPE, hôpitaux, etc.) à intégrer davantage d'aliments produits et transformés au Québec dans leurs menus, dans une perspective de durabilité et d'achat local.

Le « Défi Moi j'croque », organisé par le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ), promeut de saines habitudes alimentaires et un mode de vie actif auprès des élèves du primaire et du secondaire, notamment par des activités éducatives et des journées thématiques autour des fruits et légumes.

*si la recette que je fais est vraiment correcte* », confie une enseignante (ETC\_ESD1), ce qui illustre la crainte d'enfreindre des normes implicites liées à la nutrition ou à la santé. D'autres soulignent que « *maintenant, les attentes sont plus grandes face à l'alimentation* » (E8\_EV1) traduisant un contexte où la multiplication des discours sur la saine alimentation peut être perçue comme une injonction plutôt qu'un soutien.

Ces tensions reflètent des représentations culturelles ambivalentes. D'un côté l'alimentation est valorisée comme vecteur d'éducation citoyenne et de bien-être, et de l'autre, elle demeure un sujet fortement normé, associé à la performance, à la conformité et à la culpabilité alimentaire. Cette complexité peut créer un décalage entre les politiques publiques et la réalité des classes, où les enseignants cherchent à concilier les apprentissages officiels, les attentes sociales et la diversité des pratiques familiales. L'absence d'un cadre explicite ou d'une reconnaissance formelle de la littératie alimentaire dans les programmes accentue ce flou et renforce la perception d'un domaine périphérique, dépendant de la bonne volonté des acteurs plutôt que d'une orientation institutionnelle consolidée.

#### **4.11.3. SYNTHÈSE DU MACROSYSTÈME**

Le macrosystème a été moins directement abordé lors des entretiens et des observations, ce qui reflète son caractère plus diffus et structurel. Les données recueillies permettent néanmoins de constater que la littératie alimentaire s'inscrit dans un environnement culturel et politique en mutation, marqué par une valorisation croissante de l'alimentation durable, de la santé et du bien-être à l'école. Ces valeurs forment un socle symbolique qui soutient la légitimité du mouvement, mais elles s'accompagnent aussi d'attentes et de normes susceptibles de générer des tensions sur le terrain.

Tableau 13 : Conditions facilitantes et obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire dans le macrosystème

<b>Axes d'analyse</b>	<b>Facteurs facilitants</b>	<b>Obstacles identifiés</b>
Présence du niveau macrosystémique dans les données	Niveau peu évoqué par les acteurs ; suggère une représentation centrée sur l'action locale (classe, école, communauté).	Absence de références explicites aux politiques publiques ou curriculums dans les discours des participants.
Valeurs sociales et politiques dominantes	Importance croissante accordée à la santé, au développement durable et à la transition alimentaire dans les discours publics ; contexte favorable à la reconnaissance de la littératie alimentaire comme dimension éducative légitime.	Ces valeurs demeurent générales et peu traduites dans les pratiques scolaires ; absence d'arrimage concret entre discours publics et pratiques éducatives.
Initiatives et campagnes nationales	Campagnes comme le Mois de la nutrition, la Semaine "Les institutions mangent local" et le défi Moi j'croque, qui donnent de la visibilité à la thématique et contribuent à sa normalisation dans les écoles.	Initiatives ponctuelles, non inscrites dans un cadre institutionnel durable.
Normes sociales et tensions culturelles	L'alimentation perçue comme vecteur d'éducation citoyenne, de plaisir et de bien-être.	Thématique associée à la performance, à la conformité et à la culpabilité alimentaire ; décalage entre les discours collectifs et la réalité des classes.
Cadres institutionnels et curriculaires	-	Absence d'un cadre explicite ou d'une reconnaissance formelle de la littératie alimentaire dans les programmes ; perçue comme une initiative périphérique dépendante de la bonne volonté des acteurs.
Politiques et mesures institutionnelles	Élaboration d'un plan d'action et d'une politique de développement durable (CP1_ESD1) ; réflexion sur l'articulation aide alimentaire / apprentissage (« on met l'argent au service de l'apprentissage, pas des cafétérias ») (DACS_ESD1).	Absence de cadre clair pour le Programme d'alimentation scolaire universel québécois (PASUQ) (« pour le moment, rien n'est vraiment organisé ») (DACS_ESD1).
Inégalités structurelles et dotations différenciées	Mesures compensatoires dans les milieux défavorisés (« les trente premières minutes de la journée sont consacrées aux déjeuners ») (D1_ESD1).	Inégalités entre écoles selon le profil socioéconomique (« 70 % de la clientèle issue de milieux défavorisés ») (D1_ESD1) ; contraintes logistiques (commandes, transport, disponibilité des espaces).

Axes d'analyse	Facteurs facilitants	Obstacles identifiés
Dispositifs de valorisation et mobilisation annuelle	Événements récurrents renforçant la cohésion (« Mois de la nutrition », « Les institutions mangent local », « Moi j'croque ») – leviers de visibilité et d'engagement collectif.	-

Ce niveau révèle ainsi un paradoxe: les discours collectifs favorisent la reconnaissance du sujet, mais l'absence d'un cadre institutionnel clair en limite la portée opérationnelle. En somme, le macrosystème agit comme un contexte d'arrière-plan qui oriente les représentations, dont les effets concrets dépendent de la capacité des niveaux inférieurs, tels que l'exosystème, le mésosystème et le microsystème, à traduire ces valeurs en dispositifs, ressources et pratiques cohérentes.

#### 4.12. SYNTHÈSE INTERPRÉTATIVE DES RÉSULTATS

L'ensemble des résultats met en évidence une dynamique éducative riche, où la littératie alimentaire s'inscrit à la fois comme une pratique sociale partagée et comme un levier pédagogique transversal. Les observations et entretiens révèlent un milieu scolaire engagé, capable de transformer les moments ordinaires du quotidien comme le déjeuner et la collation, en situation d'apprentissage signifiantes. L'école agit comme un microcosme où se croisent les dimensions cognitives, relationnelles, culturelles et affectives de l'alimentation.

Ce qui semble particulièrement expliquer le bon fonctionnement de cette école en matière d'intégration de la littératie alimentaire est le fait que tous les niveaux du modèle socio-écosystémique sont effectivement sollicités et interconnectés. Les actions observées touchent l'élève dans sa singularité (ontosystème), s'enracinent dans des pratiques pédagogiques et relationnelles quotidiennes (microsystème), s'étendent aux liens école-famille-communauté (mésosystème), reposent sur des soutiens organisationnels et institutionnels tangibles (exosystème) et s'inscrivent dans un environnement culturel et politique favorable à la santé et à l'alimentation durable (macrosystème). Cette cohérence verticale entre les niveaux crée un effet de synergie : chaque niveau vient soutenir et renforcer les autres, ce qui permet à la littératie alimentaire d'être vécue de manière continue, signifiante et durable.

De plus, l'analyse montre que toutes les composantes de la littératie alimentaire, incluant la compréhension des systèmes alimentaires, les compétences pratiques, le jugement critique, l'autonomie et la dimension culturelle et sensorielle du rapport à l'alimentation, sont mobilisées dans les pratiques de cette école, même si certaines zones d'ombre subsistent, notamment sur la dimension critique ou politique des choix alimentaires. Ainsi, l'efficacité du modèle observé semble résider dans cette complétude systémique et curriculaire, où les apprentissages ne sont pas cloisonnés mais vécus comme partie intégrante du projet éducatif global.

Cependant, cette vitalité repose sur un équilibre fragile. Les résultats montrent que la mise en œuvre de la littératie alimentaire dépend largement de l'engagement individuel et de la cohésion des équipes locales. Les conditions matérielles et institutionnelles demeurent déterminantes pour permettre la régularité et la profondeur des activités. L'analyse selon le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979) met en lumière l'imbrication de ces niveaux. Allant des dispositions personnelles de l'ontosystème qui nourrissent les initiatives locales du microsystème, avec leur durabilité qui dépend de l'articulation entre école, famille et communauté du mésosystème, en terminant pas le soutien institutionnel de l'exosystème et du cadre culturel et politique du macrosystème, qui les légitime.

Des tensions transversales émergent à travers ces niveaux:

- Entre plaisir et prescription, les acteurs oscillent entre le désir de transmettre une alimentation vécue comme source de bien-être et la pression des normes nutritionnelles.
- Entre initiative individuelle et reconnaissance institutionnelle, les projets innovants naissent souvent de la motivation des équipes, mais peinent à s'inscrire durablement sans cadre officiel.
- Entre universalité et contextualisation, les discours publics valorisent l'éducation alimentaire pour tous, tandis que les pratiques demeurent fortement influencées par les réalités socio-économiques locales.

Ces paradoxes traduisent la coexistence d'une éducation alimentaire vivante mais encore inégalement structurée, où les intentions éducatives se heurtent parfois aux contraintes organisationnelles. Ils ouvrent des perspectives pour la discussion: Comment consolider la

légitimité éducative de la littératie alimentaire ? Quels leviers institutionnels et pédagogiques permettraient d'en assurer la pérennité ? Et comment articuler les initiatives locales aux orientations collectives telles que le Programme d'alimentation scolaire universelle du Québec ?

Ces questions guideront le chapitre 5, consacré à la discussion des résultats, où seront approfondies les tensions identifiées mises en dialogue avec le cadre théorique et les perspectives actuelles de l'éducation à l'alimentation durable.

## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Dans ce dernier chapitre, nous proposons une discussion des résultats de la recherche à la lumière de la question et des objectifs initiaux. Cette démarche vise à replacer les constats issus du terrain dans une perspective plus large, en les confrontant aux écrits scientifiques et au cadre conceptuel mobilisé. Nous commençons par un retour sur les objectifs de la recherche afin de rappeler les attentes de départ et d'en examiner la correspondance avec les résultats obtenus. Par la suite, nous discutons de manière intégrée les principaux constats en lien avec la littératie alimentaire en contexte scolaire, en mettant en évidence les pratiques éducatives observées, les conditions facilitantes ainsi que les obstacles rencontrés. Dans cette perspective, une attention particulière est également portée aux retombées de ces résultats pour la pratique éducative, afin de dégager des pistes concrètes pour soutenir l'intégration de la littératie alimentaire au primaire. Enfin nous proposons une interprétation critique de ces résultats et des pistes de réflexion pour de futures recherches, en tenant compte des limites méthodologiques identifiées.

#### **5.1. RETOUR SUR LES OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Tout d'abord, il importe de revenir sur les questions de recherche qui orientaient ce projet: Quelles sont les pratiques actuelles d'intégration de la littératie alimentaire au primaire et quelles sont les conditions facilitantes et les obstacles influençant leur mise en œuvre? Pour y répondre, deux objectifs spécifiques avaient été formulés: Décrire les pratiques existantes pour favoriser le développement de la littératie alimentaire au primaire. Et identifier les conditions facilitantes et les obstacles à l'intégration de la littératie alimentaire dans les écoles primaires.

Ainsi l'analyse des résultats a permis de dégager des constats significatifs en lien avec chacun de ces objectifs. Dans les sections qui suivent, nous présentons une discussion approfondie de ces constats, en les confrontant au cadre théorique et aux écrits scientifiques en littératie alimentaire et en sciences de l'éducation.

À partir des résultats, nous constatons une intégration encore partielle et dispersée des activités liées à l'alimentation, des conditions de milieu ambivalentes combinant engagement des acteurs et contraintes organisationnelles et la pertinence d'une approche interdisciplinaire articulée au modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979). Ces constats rejoignent les

tendances décrites dans la littérature, notamment une intégration fragmentée au primaire (Pech et al., 2023; Allard, 2023), des inégalités d'accès associées aux déterminants sociaux (Darmon & Drewnowski, 2008; Story et al., 2008) et l'importance de construire la littératie alimentaire comme compétence éducative plutôt que comme addition d'activités (Nutbeam, 2000; Santé Canada, 2019). Dans ce cadre, l'approche multi-niveau apparaît centrale (Bronfenbrenner, 1979; Bernal, 2020–2021) et appelle à éviter le morcellement des actions (Martin & Arcand, 2005). Ils mettent également en évidence des leviers concrets pour la pratique éducative. Plus largement, ces résultats suggèrent que l'implantation durable de la littératie alimentaire repose sur une mobilisation concertée des acteurs scolaires et communautaires, ainsi que sur la mise en place de conditions organisationnelles favorables.

## **5.2. DYNAMIQUES ET CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DE LA LITTÉRATIE ALIMENTAIRE AU PRIMAIRE : UNE LECTURE INTÉGRÉE**

L'analyse de la recherche révèle la richesse, mais aussi la complexité de la mise en œuvre de la littératie alimentaire au primaire. En mobilisant le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979), il est possible de comprendre cette intégration comme un ensemble d'interactions entre les acteurs, les structures scolaires et les cadres institutionnels. L'analyse met en évidence trois grandes dynamiques: une littératie alimentaire attestée mais encore partielle; des conditions de milieu marquées par la tension entre engagement professionnel et contraintes structurelles; et la nécessité d'une approche interdisciplinaire adossée à la complémentarité entre vécu des élèves et démarches d'investigation. Ces dynamiques comportent également des retombées importantes pour la pratique éducative, en mettant en évidence la nécessité de soutenir les enseignants dans une intégration plus globale et structurée de la littératie alimentaire, ainsi que de renforcer les conditions organisationnelles permettant sa mise en œuvre durable.

Pour contextualiser ces dynamiques à partir de nos données, nous avons observé une focalisation sur des usages instrumentaux (lecture de recettes, fractions, vocabulaire), qui servent d'entrées pédagogiques légitimes mais circonscrivent l'alimentation à des tâches scolaires. Cette orientation rejoint les limites mises en évidence par Vidgen (2014) et Truman et Elliott (2019) qui invitent à élargir la littératie alimentaire aux dimensions scientifiques et critiques (voir aussi DeBoer, 2000; Laugier, 2016).

En discussion, nous évitons les généralisations, nous ancrons les points suivants dans les résultats présentés au chapitre 4 et les mettons en regard des écrits.

### **5.2.1. FOCALISATION SUR LE FRANÇAIS ET LES MATHÉMATIQUES : UNE INTÉGRATION PARTIELLE ÉTAYÉE PAR NOS RÉSULTATS**

Nos résultats montrent que les activités liées à l'alimentation sont principalement intégrées en français et en mathématiques, par exemple la lecture de recettes et les calculs de quantités, ce qui soutient des apprentissages langagiers et numériques mais limite l'accès à des savoirs explicatifs. Cette convergence avec la littérature confirme le risque d'une littératie alimentaire réduite à des usages instrumentaux (Vidgen, 2014; Truman & Elliott, 2019).

Sur le plan explicatif, nos données indiquent que plusieurs enseignants se disent plus à l'aise dans les disciplines qu'ils maîtrisent et se perçoivent moins légitimes pour aborder des dimensions scientifiques et technologiques jugées plus spécialisées et plus exigeantes en matériel. La littérature suggère que la formation initiale et continue encore limitée en éducation alimentaire contribue à cette situation (Biron et al., 2021; Li et al., 2021), ce qui est cohérent avec ce que nous avons observé.

Pour dépasser cette intégration partielle, la complémentarité entre vécu des élèves et démarches d'investigation est centrale, les activités concrètes (manipuler, goûter, décrire) peuvent constituer un point d'entrée signifiant, tandis que l'investigation (observer, émettre des hypothèses, expérimenter, conclure) permet de relier ces expériences à des savoirs explicatifs (transformations physiques et chimiques, conservation, apports énergétiques). Cette articulation est cohérente avec la littératie scientifique (DeBoer, 2000) et évite d'opposer le vécu et la science, le premier nourrit les questions; la seconde outille la compréhension.

Enfin, nos constats font écho à des travaux sur d'autres littératies scolaires, notamment en littératie physique, où l'on observe également des tensions entre cloisonnement disciplinaire, ressources disponibles et conditions de mise en œuvre (Gandrieau et al, 2020). Sans prétendre à une stricte équivalence, cette comparaison éclaire la logique transversale des obstacles et leviers. Ces constats mettent en évidence des implications directes pour la pratique éducative. Ils suggèrent notamment l'importance d'accompagner les enseignants dans l'élargissement de leurs pratiques en soutenant le développement de compétences liées à l'alimentation. Ils invitent

également à concevoir des situations d'apprentissage interdisciplinaires permettant d'articuler le vécu des élèves à des savoirs explicatifs, afin de favoriser une littératie alimentaire plus complète et critique.

### **5.2.2. RESSOURCES HUMAINES ET ORGANISATIONNELLES : LEVIERS ET FRAGILITÉS AU MÉSO- ET EXOSYSTÈME**

Nos résultats indiquent que l'engagement d'enseignants, de certaines directions et de techniciennes en alimentation constitue un levier majeur avec par exemple, l'organisation d'ateliers de cuisine, de jardinage et de dégustation rendant les apprentissages signifiants pour les élèves. Toutefois, ces pratiques apparaissent fragiles dans la durée, nos données évoquent une disponibilité réduite des techniciennes, un temps d'enseignement et de préparation restreint, une charge administrative importante et des financements ponctuels. Cette dépendance à des personnes-ressources clés rend la pérennité des projets vulnérable en cas de changements organisationnels.

Concernant les inégalités d'accès, nos observations ne permettent pas d'établir une comparaison exhaustive entre écoles, mais elles suggèrent que la présence de ressources humaines et matérielles structure fortement les possibilités d'intégration. Ce point est en cohérence avec des travaux montrant les liens entre ressources des milieux, environnement alimentaire et réussite (Story et al., 2008; Darmon & Drewnowski, 2008).

Dans la perspective de Bronfenbrenner (1979), ces éléments illustrent la dépendance du microsystème (classe) au soutien du mésosystème et de l'exosystème (organisation, services, budgets) dans la mesure où des ressources stables, une reconnaissance organisationnelle et des dispositifs d'accompagnement conditionnent la continuité des pratiques. Le modèle d'équipe de techniciennes en alimentation scolaire observé dans notre terrain apparaît comme un dispositif singulier qui articule plusieurs niveaux d'action (Bernal, 2021) et soutient directement les enseignants, renforçant la cohérence des initiatives. À ce stade de la discussion, nous en restons aux éléments étayés par nos données et à la mise en regard de la littérature, les recommandations organisationnelles seront formulées plus loin.

Les moments partagés (déjeuners, collations, ateliers) peuvent favoriser la coopération, la régulation émotionnelle et le dialogue autour des aliments dans la mesure où la classe instaure

des normes, des rituels et un climat propice aux apprentissages (perspective sciences de l'éducation) (Cohen et al, 2009).

Enfin, le rôle de l'ÉPS dans notre terrain apparaît en marge lorsque l'alimentation est surtout portée par la technicienne et l'enseignant titulaire (cf. citation EPS\_ESD1 présentée dans les résultats). Cette partition des responsabilités illustre un cloisonnement disciplinaire et ouvre une piste de collaboration interprofessionnelle, en cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2021).

### **5.2.3. VERS UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE ARTICULANT VÉCU ET INVESTIGATION**

Les résultats mettent en lumière la pertinence d'une intégration interdisciplinaire de la littératie alimentaire, où l'alimentation agit comme un point d'ancrage permettant de relier les savoirs scolaires aux expériences de vie des élèves. La préparation de recettes, les discussions autour des goûts ou la gestion d'un jardin permettent d'articuler des compétences issues du français, des mathématiques, des sciences et de l'univers social, favorisant ainsi une compréhension globale des enjeux alimentaires.

Dans cette perspective, la démarche scientifique ne s'oppose pas aux pratiques quotidiennes, mais aide à les structurer. Les expériences sensorielles et sociales servent de déclencheurs à l'investigation scientifique qui transforme le vécu en objet d'analyse. Cette complémentarité permet d'aborder la santé et l'alimentation de manière à la fois active, critique et incarnée, en accord avec une éducation à la santé ancrée dans les pratiques vécues (Bernal, 2021).

Toutefois, au-delà du simple croisement d'activités issues de différentes disciplines, l'interdisciplinarité scolaire ne peut être réduite à une juxtaposition de contenus. Comme le soulignent Lenoir, Geoffroy et Hasni (2001), elle suppose une mise en relation structurée des savoirs, reposant sur une cohérence épistémologique entre les disciplines mobilisées. Dans cette perspective, l'alimentation constitue un objet complexe qui ne peut être pleinement compris qu'à travers l'articulation de cadres disciplinaires complémentaires. Ainsi, la lecture d'une recette (français), la mobilisation des mesures (mathématiques) et l'analyse des transformations alimentaires (sciences) ne relèvent pas uniquement d'activités parallèles, mais participent à la

construction d'un réseau de significations où chaque discipline contribue à éclairer une même réalité. Cette approche permet de dépasser une interdisciplinarité dite « de surface », caractérisée par une dispersion des activités, pour tendre vers une interdisciplinarité intégrative, centrée sur la compréhension des phénomènes.

Ces éléments comportent des retombées importantes pour la pratique éducative, en invitant les enseignants à concevoir des situations d'apprentissage où les liens entre disciplines sont explicitement construits et mis en discussion avec les élèves. Ils suggèrent également l'importance d'une planification concertée entre les acteurs scolaires afin d'assurer la cohérence des apprentissages et d'éviter une fragmentation des interventions.

L'approche Nurture, centrée sur la création d'environnements éducatifs bienveillants et structurants (Lucas, 2013 ; Bennett & Barlow, 2019), offre un cadre particulièrement éclairant pour comprendre les dynamiques observées dans le milieu à l'étude. Inspirée des travaux du Groupe de recherche et d'intervention régionales (Tremblay, 2010), elle s'appuie sur une conception socio-affective de l'éducation où la relation, la stabilité et la prévisibilité du cadre d'apprentissage constituent des conditions essentielles au développement global de l'élève. Cinq principes la structurent : instaurer un climat sécurisant et prévisible ; nourrir des attentes élevées mais bienveillantes ; valoriser le langage comme outil de régulation ; soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles ; construire une communauté éducative fondée sur la coopération.

Dans le centre de services scolaires observé, cette philosophie se traduit par l'implantation de l'approche Nurture (Lucas, 2013 ; Bennett & Barlow, 2019), parfois appelée Kangourou, intégrée au projet éducatif institutionnel. Ce dispositif vise à consolider la dimension socio-affective des apprentissages et à soutenir la confiance et la régulation émotionnelle des élèves. Plusieurs participants ont souligné que cette approche facilitait la mise en œuvre d'activités de littératie alimentaire, en offrant un climat propice à la participation et à l'engagement. Les espaces de cuisine installés dans certaines classes, les moments de déjeuner collectif et les ateliers culinaires collaboratifs s'inscrivent pleinement dans cette logique : ils constituent des contextes où les apprentissages cognitifs, relationnels et sensoriels s'articulent autour d'une expérience partagée. Ces temps d'échanges et de manipulation ne se réduisent pas à des

activités pratiques mais deviennent des lieux de langage, d'expression de soi et de co-construction du sens. Le fait de cuisiner ou de manger ensemble favorise la régulation émotionnelle, la coopération et la reconnaissance mutuelle, tout en permettant de travailler des savoirs disciplinaires et des compétences langagières. En ce sens, la littératie alimentaire s'ancre dans une approche Nurture qui relie le corps, le langage et la relation éducative : apprendre à lire, écrire et comprendre l'alimentation, c'est aussi apprendre à interagir, à écouter et à participer à une communauté.

Cette conception renforce la cohérence avec le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979). Le microsystème de la classe devient un espace d'interactions riches où la littératie alimentaire prend forme par l'expérience ; le mésosystème soutient ces pratiques par la collaboration entre enseignants, techniciennes et direction ; et le macrosystème, à travers le projet éducatif et l'approche Nurture, en fournit la vision et la légitimité institutionnelle.

Ainsi, les constats issus du terrain, mis en dialogue avec le cadre de Bronfenbrenner (1979) et l'approche Nurture (Lucas, 2013 ; Bennett & Barlow, 2019), permettent de dégager une compréhension intégrée de la littératie alimentaire comme processus à la fois pédagogique, relationnel et institutionnel. Cette perspective systémique invite à dépasser la simple observation des pratiques pour envisager les conditions structurelles, partenariales et éducatives qui en soutiennent la cohérence. C'est dans cette optique qu'est proposée, dans la section suivante, une synthèse interprétative ouvrant sur un modèle écosystémique d'intégration réussie de la littératie alimentaire au primaire.

Dans le prolongement de ces constats, il apparaît pertinent de mettre en dialogue différents modèles de littératie alimentaire afin de mieux situer les apprentissages observés au primaire dans une trajectoire plus large de développement. Le modèle de Vidgen (2014), bien qu'utile pour structurer les compétences alimentaires, repose principalement sur une conception de l'autonomie propre à l'adulte. À cet égard, d'autres cadres permettent d'introduire une perspective plus développementale. Le modèle proposé par Slater (2018, dans Allard, 2023) notamment, offre une lecture particulièrement éclairante en distinguant trois dimensions complémentaires de la littératie alimentaire : les compétences fonctionnelles (préparer, choisir, comprendre les aliments), les compétences relationnelles (dimension culturelle, sociale et identitaire de l'alimentation) et les compétences liées aux systèmes alimentaires (enjeux sociaux,

environnementaux et économiques). Cette structuration met en évidence que la littératie alimentaire ne se limite pas à des habiletés techniques, mais engage également une compréhension plus large des relations entre alimentation, société et environnement (Allard, 2023). Elle introduit également l'idée d'un continuum de développement, où les apprentissages évoluent selon l'âge, alors que les jeunes enfants sont amenés à partager, découvrir et nommer les aliments, les adolescents peuvent progressivement être amenés à réfléchir à des enjeux tels que la justice alimentaire ou la souveraineté alimentaire.

Cette perspective développementale trouve un écho dans les pratiques observées en petite enfance, notamment dans le cadre du programme Gazelle et Potiron (Ministère de la Famille, 2017), où l'accent est mis sur l'exposition répétée aux aliments, les expériences sensorielles, le plaisir de manger et les interactions sociales autour des repas. Ces apprentissages actuellement déployés dans les services de garde éducatifs à l'enfance du Québec qui s'appuie sur le cadre de référence Gazelle et Potiron, centrés sur le vécu et la relation, constituent une base sur laquelle viennent s'appuyer les pratiques qui pourraient être déployées au primaire.

La mise en relation de ces différents modèles et cadres d'intervention permet ainsi de concevoir la littératie alimentaire comme un continuum éducatif s'inscrivant dans une trajectoire de développement allant de la petite enfance à l'âge adulte. Dans cette perspective, l'école primaire occupe une position charnière : elle ne constitue ni un point de départ, ni un aboutissement, mais un espace de structuration des apprentissages, où le vécu sensoriel et social hérité de la petite enfance peut être progressivement articulé à des savoirs plus formalisés et à une compréhension élargie des systèmes alimentaires.

Dans cette optique, plusieurs pistes de réflexion émergent. Il apparaît notamment pertinent de mieux définir les compétences en littératie alimentaire attendues selon les cycles scolaires, en tenant compte des capacités réelles des élèves. Il serait également intéressant d'examiner les continuités entre les pratiques éducatives en petite enfance, au primaire et au

secondaire, afin d'assurer une cohérence des interventions. Enfin, ces constats invitent à réfléchir aux conditions permettant aux élèves de développer un pouvoir d'agir réel en matière d'alimentation, en tenant compte des contraintes sociales, familiales et environnementales qui influencent leurs choix.

### **5.3. SYNTHÈSE INTERPRÉTATIVE ET OUVERTURE**

Enfin, les initiatives d'aide alimentaire présentes dans certaines écoles soulèvent une piste prometteuse, celle d'une éducation alimentaire intégrée à l'offre. Lorsqu'elles sont pensées en partenariat avec des organismes et soutenues par l'équipe-école, ces actions deviennent de véritables interventions multi-leviers en éducation à la santé (Bernal, 2021), dans la mesure où elles relient les dimensions du soin, entendu ici comme l'attention portée aux besoins physiques, émotionnels et sociaux des élèves, de l'alimentation et de l'apprentissage. Ces initiatives traduisent une approche éducative qui vise à prendre soin des élèves dans toutes les sphères de leur développement, en considérant l'acte alimentaire comme une expérience à la fois biologique, sociale et symbolique.

Elles montrent également que la littératie alimentaire peut contribuer à la justice sociale en offrant à tous les élèves, quels que soient leurs contextes socioéconomiques, un accès équitable à des savoirs et à des expériences alimentaires de qualité. En reconnaissant la nourriture comme un vecteur de culture, d'identité et de santé, la littératie alimentaire devient un levier de réduction des inégalités éducatives et sociales, en favorisant la participation active de tous les acteurs du système éducatif, en passant par les élèves, les enseignant(e)s, les techniciennes, les parents et les partenaires communautaires.

Ces constats confirment la pertinence d'agir sur plusieurs niveaux du système éducatif, comme le proposent Bernal (2020) et Bronfenbrenner (1979), afin d'éviter le morcellement des interventions (Martin & Arcand, 2005) et de construire une approche éducative durable et équitable. Dans cette perspective, la justice sociale se manifeste par la capacité du système à soutenir de manière cohérente les milieux les plus vulnérables, en transformant les initiatives locales en politiques éducatives pérennes.

Le terrain étudié présente une configuration particulièrement intéressante à cet égard, l'école observée s'est engagée depuis plusieurs années dans le développement de la littératie

alimentaire, ce qui en fait un milieu « fonctionnel » où les conditions d'une intégration durable sont déjà partiellement réunies. L'étude de ce contexte permet ainsi de dégager des pistes concrètes pour penser ce que pourrait être une intégration réussie de la littératie alimentaire au primaire. Par "intégration réussie", nous entendons une mise en œuvre qui articule, de manière cohérente, les apprentissages disciplinaires, les expériences sensorielles et les relations éducatives, dans un cadre institutionnel soutenant et durable.

Ce mémoire ne propose pas un modèle prescriptif ou universel, mais cherche plutôt à formaliser, à partir du terrain, une modélisation écosystémique et opératoire de l'intégration de la littératie alimentaire. Celle-ci permet de rendre compte à la fois de la complexité des pratiques éducatives et des conditions concrètes qui en assurent la cohérence. Le modèle qui en découle s'inspire du cadre socio-écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et du modèle de littératie alimentaire de Vidgen (2014), tout en les adaptant au contexte du PFEQ.

Dans cette proposition, le modèle écosystémique et le modèle opératoire sont réunis afin d'offrir une vision intégrée et dynamique de la littératie alimentaire. Le modèle présenté illustre les différents niveaux d'action du système éducatif ainsi que les relations d'interdépendance qui les unissent, en précisant pour chacun les leviers et les conditions de réussite identifiés à partir des résultats de recherche.

### **Proposition de modèle écosystémique d'une intégration réussie de la littératie alimentaire au primaire**

Ce modèle conceptualise la littératie alimentaire comme une compétence éducative intégrée, située au cœur du dispositif scolaire. Inspiré du cadre de Bronfenbrenner (1979) et du modèle de Vidgen (2014), il met en évidence la manière dont les différents niveaux du système éducatif interagissent pour soutenir la mise en œuvre de la littératie alimentaire.

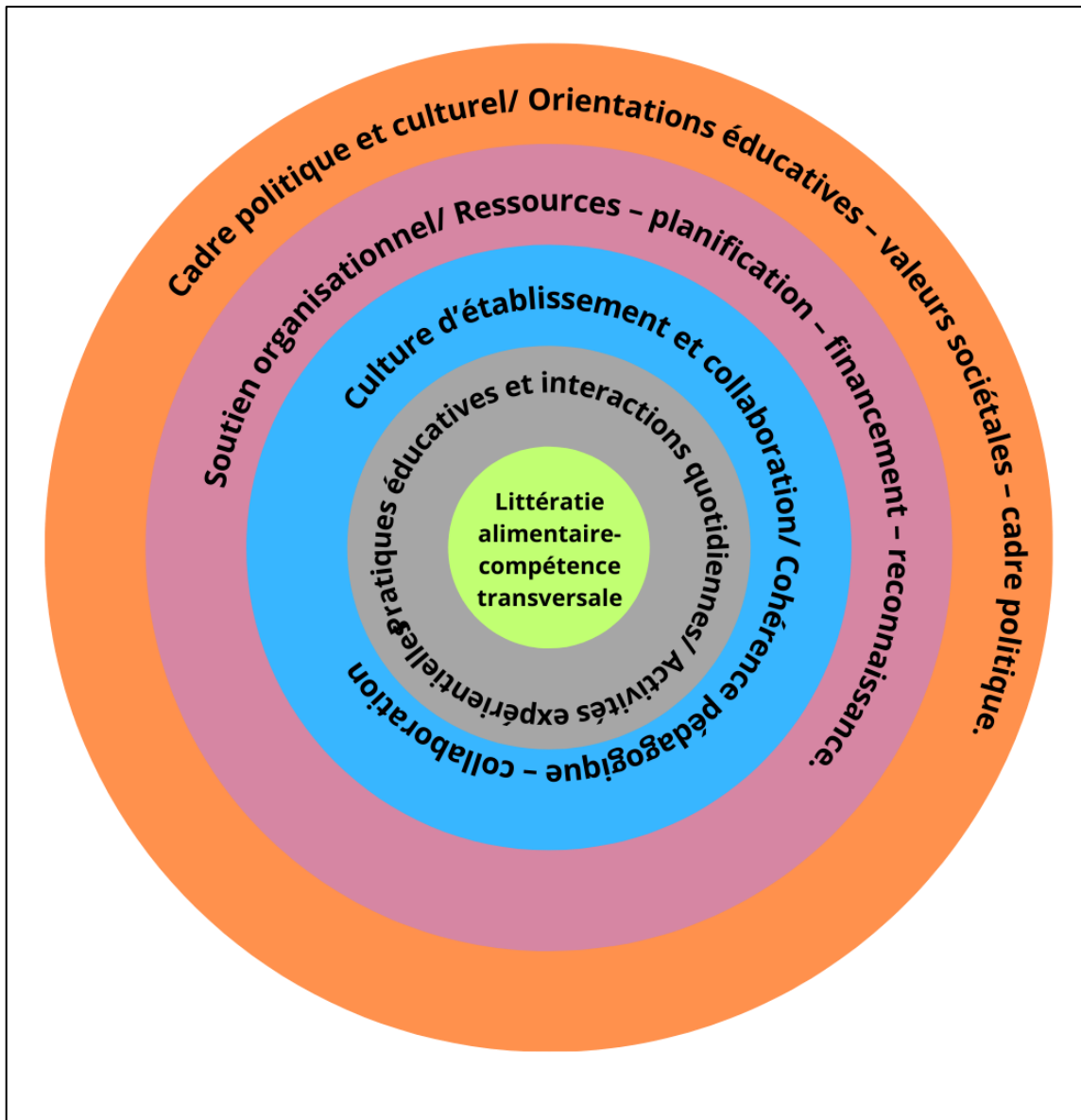


Figure 3 : Le modèle écosystémique proposé

Les cercles concentriques représentent les systèmes imbriqués, du niveau pédagogique jusqu'aux cadres organisationnels et politiques. Chaque niveau contribue, de manière complémentaire, à la construction d'un environnement favorable :

**Littératie alimentaire** = Compétence éducative intégrée

Planifier, choisir, préparer et évaluer ses choix alimentaires dans une perspective de santé, de bien-être et de citoyenneté. Compétence transversale mobilisant savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à l'alimentation.

**Microsystème** = Pratiques éducatives et interactions quotidiennes

Les activités signifiantes (ateliers de cuisine, jardinage, repas collectifs) favorisent l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être liés à l'alimentation. Ces situations permettent la coopération, l'expression orale, la réflexion critique et la compréhension des phénomènes alimentaires.

Mésosystème = Culture d'établissement et collaboration

La cohérence entre les pratiques de classe, les valeurs éducatives et les ressources disponibles soutient la continuité des apprentissages. Les échanges entre enseignants, techniciennes, directions et partenaires communautaires renforcent l'ancrage institutionnel des projets.

Exosystème = Soutien organisationnel

La stabilité des ressources humaines, la planification concertée, le financement récurrent et la reconnaissance de la littératie alimentaire dans les priorités du centre de services scolaires assurent la durabilité des initiatives.

Macrosystème = Cadre politique et culturel

Le projet éducatif institutionnel, notamment à travers l'approche Nurture (Lucas, 2013 ; Bennett & Barlow, 2019), légitime la littératie alimentaire en la rattachant aux orientations québécoises en matière d'éducation à la santé, de bien-être et de citoyenneté.

L'articulation de ces niveaux met en lumière que l'intégration de la littératie alimentaire ne relève pas d'une simple addition d'activités, mais d'un processus systémique où les dimensions, pédagogique, relationnelle, organisationnelle et politique, contribuent à la cohérence de l'ensemble.

Tableau 14 : Exemple d'intégration de la littératie alimentaire selon le modèle opératoire

Dimensions du modèle	Illustration concrète en contexte scolaire
<b>Microsystème: Pratiques éducatives et interactions quotidiennes</b>	Contexte du projet : une classe de deuxième année du primaire mène un projet interdisciplinaire intitulé « Du jardin à l'assiette », mobilisant les ressources locales et les partenaires communautaires. Les élèves participent à la culture, à la transformation et à l'analyse d'un aliment, en lien avec leur milieu de vie.

<b>Dimensions du modèle</b>	<b>Illustration concrète en contexte scolaire</b>
<b>Intention pédagogique centrale</b>	Développer la littératie alimentaire comme compétence éducative intégrée, mobilisant des savoirs (scientifiques, culturels et langagiers), des savoir-faire (manipuler, cuisiner, mesurer, observer), des savoir-faire perceptifs (goûter, sentir, décrire, comparer) et des savoir-être (coopérer, partager, respecter), soutenus par une capacité de réflexion critique sur les choix alimentaires et leurs implications sociales et environnementales.
<b>Mésosystème: Collaboration et culture d'établissement</b>	Interdisciplinarité : Mathématiques (mesures, fractions, conversions) ; Sciences et technologie (transformations, nutrition, conservation) ; Français (lecture et écriture de recettes, vocabulaire culinaire) ; ÉPS (lien entre alimentation, énergie et bien-être) ; Univers social (territoire et traditions alimentaires). Ces disciplines sont arrimées grâce à une planification concertée entre enseignants, technicienne en alimentation et direction.
<b>Exosystème: Soutien organisationnel et partenarial</b>	Acteurs et interactions : enseignant titulaire, technicienne en alimentation, enseignant d'ÉPS et partenaire communautaire (producteur local, organisme d'aide alimentaire). La coordination et le partage d'expertise favorisent la continuité du projet et l'ancrage territorial
<b>Conditions organisationnelles</b>	Temps de planification reconnu, appui de la direction, accès à une cuisine pédagogique et à un jardin scolaire, soutien matériel et financier ponctuel. La stabilité du personnel et la reconnaissance du projet dans le plan de réussite contribuent à sa pérennité.
<b>Macrosystème: Orientations et culture institutionnelle</b>	Le projet s'inscrit dans les orientations éducatives du centre de services scolaires.
<b>Posture pédagogique commune</b>	Approche expérientielle et réflexive favorisant la co-construction des apprentissages, la valorisation des savoirs des élèves et le développement du pouvoir d'agir. Les erreurs sont considérées comme des occasions d'apprentissage et d'ajustement collectif.

Ce modèle met en évidence la dynamique systémique de la littératie alimentaire et propose des leviers concrets pour son intégration durable dans le milieu scolaire. Il illustre comment les connaissances, habiletés et attitudes liées à l'alimentation peuvent être mobilisées dans les pratiques éducatives, en cohérence avec les orientations éducatives de l'école. Ainsi, les situations pédagogiques observées traduisent concrètement les principes théoriques mobilisés dans cette recherche, en montrant comment la littératie alimentaire se construit à travers des expériences d'apprentissage, des interactions sociales et des contextes signifiants pour les élèves.

#### **5.4.LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES POUR DE FUTURES RECHERCHES**

Comme toute étude, cette recherche comporte certaines limites qu'il importe de reconnaître afin d'en apprécier la portée et d'orienter les travaux futurs. Une première limite tient au fait que l'observation du vécu des élèves a été réalisée de manière indirecte, à travers les propos et les perceptions des enseignants et du personnel scolaire. Les enfants n'étaient donc pas au centre du dispositif méthodologique, ce qui restreint la compréhension fine de leurs apprentissages et de leur appropriation de la littératie alimentaire. Cette posture s'explique par l'orientation du projet, centré sur les pratiques éducatives et les conditions institutionnelles, mais elle limite l'accès à la dimension expérientielle et corporelle de l'apprentissage. Des approches complémentaires, mobilisant par exemple des observations participantes, des entretiens d'élèves ou des dispositifs de co-analyse visuelle, permettraient d'explorer le rapport sensible et réflexif que les enfants entretiennent avec les activités alimentaires à l'école.

Une seconde limite concerne le caractère contextuel du terrain étudié. L'enquête a porté sur une école primaire déjà engagée dans une démarche de littératie alimentaire, ce qui constitue un atout pour comprendre les conditions d'une intégration durable, mais invite à interpréter les résultats en tenant compte des spécificités du milieu étudié. Dans cette perspective, les résultats peuvent néanmoins éclairer d'autres contextes scolaires, dans la mesure où les enseignants sont des acteurs capables d'adapter et de transférer les pratiques observées à leur propre réalité professionnelle. L'étude de plusieurs écoles, issues de contextes socioéconomiques variés, permettrait de comparer les dynamiques observées et de mieux cerner les leviers universels ou contextuels de l'intégration de la littératie alimentaire.

Par ailleurs, l'analyse fine des micro-gestes professionnels des enseignants et des techniciennes en alimentation dans les interactions quotidiennes ne constituait pas un objectif spécifique de cette recherche. Celle-ci visait plutôt à comprendre, dans une perspective socio-écosystémique, les conditions et dynamiques favorisant l'intégration de la littératie alimentaire dans le milieu scolaire. Néanmoins, ces gestes professionnels, souvent implicites, contribuent à la qualité du climat éducatif, à la médiation des apprentissages et à la construction du sens. Des recherches complémentaires mobilisant des méthodes d'analyse de l'activité, comme certaines formes d'entretien d'autoconfrontation (Vidal-Gomel, 2022), pourraient permettre d'explorer plus

finement cette dimension du travail enseignant et la manière dont les postures professionnelles soutiennent la littératie alimentaire en situation.

D'autres dimensions, d'ordre sociologique, mériteraient également d'être approfondies. Le rôle de la famille, du genre et des appartenances culturelles dans la construction du rapport à l'alimentation demeure peu exploré dans cette recherche. Des études croisées, intégrant les perspectives des parents et des élèves, permettraient d'examiner comment les apprentissages scolaires se prolongent ou se transforment dans les pratiques alimentaires du quotidien. De même, l'analyse du vécu corporel et sensoriel des élèves, au cœur de l'éducation alimentaire, appelle des approches sensibles et pluridisciplinaires combinant observation, verbalisation et analyse des émotions associées à l'acte de manger.

Enfin, des biais méthodologiques doivent être considérés avec prudence. Le recours à des entretiens rétrospectifs expose la recherche à un biais de désirabilité sociale et à une reconstruction a posteriori de l'expérience, parfois idéalisée. De même, l'implication du chercheur dans les activités scolaires, bien qu'elle favorise la compréhension du contexte, introduit une dimension subjective inhérente à toute démarche ethnographique. Ces limites soulignent l'importance d'une triangulation accrue des données et d'une réflexivité continue dans l'interprétation des résultats.

Cette recherche présente également certaines forces liées à sa réalisation en contexte de pratique. La méthodologie qualitative adoptée, souple et ouverte, a permis de saisir des situations éducatives dans toute leur complexité, d'observer les élèves en action et de documenter des moments parfois inattendus au cœur des pratiques quotidiennes. Elle a également favorisé des échanges approfondis avec les acteurs du terrain, contribuant à une compréhension fine des dynamiques éducatives liées à la littératie alimentaire. L'approche ethnographique a ainsi permis de dégager des pistes concrètes pour le développement des pratiques éducatives, en mettant en lumière des exemples d'activités et d'initiatives pouvant être mobilisées par les équipes-écoles selon une logique multi-leviers, articulant les dimensions pédagogiques, sociales et communautaires.

Ces constats ouvrent des pistes pour de futures recherches. L'étude des effets à long terme des projets de littératie alimentaire sur les habitudes et les compétences des élèves permettrait d'évaluer la durabilité des apprentissages et leur transfert dans la vie quotidienne.

L'exploration des interactions entre les différents niveaux du système éducatif, classe, école, communauté, jusqu'aux politiques publiques, pourrait également enrichir la compréhension du déploiement de la littératie alimentaire comme levier d'équité et de santé publique. Enfin, la combinaison de démarches qualitatives et quantitatives, ou encore l'analyse longitudinale de cohortes scolaires, contribuerait à consolider la base empirique d'un champ de recherche encore émergent mais porteur pour l'éducation à la santé.

En somme, cette recherche a permis de montrer comment la littératie alimentaire s'incarne dans les pratiques éducatives tout en révélant les tensions entre les niveaux du système. Ses limites, loin d'en diminuer la portée, en soulignent plutôt la richesse et la complexité, ouvrant la voie à une exploration plus fine du rapport entre éducation, alimentation et développement global de l'élève.

Ainsi, cette recherche met en lumière la manière dont la littératie alimentaire peut s'enraciner durablement dans les pratiques éducatives lorsqu'elle est soutenue par une perspective socio-écossystémique, qui prend en compte l'articulation entre les différents niveaux du milieu scolaire ainsi que par des pratiques pédagogiques permettant d'établir des liens entre disciplines et de soutenir les interactions éducatives. L'analyse a montré que l'école constitue un espace privilégié pour relier apprentissage, santé et citoyenneté, à condition que les acteurs, les ressources et les politiques éducatives s'articulent de façon cohérente. Ces constats appellent une réflexion plus large sur le rôle de l'éducation dans la construction d'un rapport éclairé, critique et sensible à l'alimentation. C'est dans cette perspective que s'inscrit la conclusion générale, qui revient sur les principaux apports de la recherche, ses contributions et les pistes qu'elle ouvre pour la pratique et la recherche futures.

## CONCLUSION

Ce travail de recherche se conclut sur une même idée que celle qui l'a guidée dès le départ: apprendre à se nourrir, c'est aussi apprendre à habiter le monde. En plaçant la littératie alimentaire au cœur de l'école, on ouvre un espace d'apprentissage à la fois concret, social et citoyen.

Cette recherche avait pour visée de comprendre comment la littératie alimentaire peut être intégrée au sein des écoles primaires, en identifiant les conditions qui en facilitent la mise en œuvre et les obstacles qui la freinent. En s'appuyant sur le modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (1979), elle a permis d'examiner les interactions entre les acteurs, les structures scolaires et les cadres institutionnels qui influencent cette intégration.

La posture constructionniste adoptée a favorisé une compréhension située de la réalité éducative, à travers la combinaison d'observations, d'entretiens à la volée et d'entretiens semi-dirigés. Cette approche ethnographique a permis d'accéder à la complexité du quotidien scolaire et aux significations que les acteurs attribuent à leurs pratiques. En plaçant la littératie alimentaire au croisement de la santé, de l'éducation et de la justice sociale, cette étude visait à contribuer à une réflexion collective sur le rôle de l'école dans la construction d'habitudes alimentaires durables et équitables.

Les résultats montrent que la littératie alimentaire constitue un espace éducatif riche, mais encore inégalement développé dans les écoles primaires.

Trois constats majeurs se dégagent:

### **1. Une littératie alimentaire partielle et fragmentée**

L'alimentation est surtout abordée à travers des disciplines de bases (français, mathématiques), ce qui limite la portée éducative et critique des apprentissages. Dans une perspective d'interdisciplinarité scolaire, une meilleure intégration des sciences, de la technologie et des dimensions culturelles permettrait d'enrichir la compréhension des phénomènes alimentaires et de relier les savoirs disciplinaires à des enjeux sociaux, environnementaux et sanitaires liés à l'alimentation.

## 2. Des conditions de milieu entre engagement et contraintes

L'engagement des enseignants, de l'ensemble de l'équipe-école, de la conseillère pédagogique et des directions constitue un moteur essentiel, mais les contraintes de temps, de financement et de logistique freinent la durabilité des projets.

## 3. La nécessité d'une approche interdisciplinaire et systémique

L'alimentation agit comme vecteur de transversalité, reliant les disciplines scolaires aux expériences de vie. Les approches expérientielles et bienveillantes (Bernal, 2021; Lucas, 2013) démontrent le potentiel éducatif d'une littératie alimentaire ancrée dans le quotidien, à condition qu'elle soit reconnue et soutenue à l'échelle institutionnelle.

Ces constats confirment les enjeux mis en évidence dans la problématique, c'est-à-dire le besoin d'un cadre éducatif clair, la réduction des inégalités sociales et le renforcement du pouvoir d'agir collectif autour de la santé.

Sur le plan pratique, cette recherche met en lumière l'importance de concevoir la littératie alimentaire comme une composante à part entière du curriculum scolaire, plutôt que comme une activité périphérique. Elle suggère la création de communauté de pratique interdisciplinaire regroupant des enseignants, techniciennes et intervenants communautaires, afin de partager les ressources et d'assurer la continuité des apprentissages. Elle invite également à renforcer la formation initiale et continue des enseignants pour développer leur confiance et leurs compétences dans ce domaine.

Sur le plan institutionnel, les résultats soutiennent la pertinence d'un encadrement politique clair de l'éducation alimentaire au Québec. L'intégration d'un volet éducatif au futur PASUQ<sup>10</sup> permettrait de relier l'accès à une alimentation saine à une démarche d'apprentissage contextualisée, alignée sur les compétences du Programme de formation de l'école Québécoise (PFEQ). Une telle orientation favoriserait la reconnaissance de la littératie alimentaire comme levier d'équité, de durabilité et de réussite éducative.

---

<sup>10</sup> Le Chantier PASUQ a pour objectif de « documenter, évaluer et dresser un portrait des pratiques de l'alimentation scolaire pour émettre des recommandations concertées pour l'opérationnalisation d'un Programme d'alimentation scolaire universel au Québec (PASUQ) ». La finalité est d'influencer les différents paliers de gouvernement afin qu'ils tiennent compte de huit principes directeurs dans la mise en place d'un éventuel programme universel d'alimentation scolaire au Québec.

Cette étude comporte certaines limites, notamment l'absence d'observation directe des élèves, ce qui réduit la compréhension de leur propre rapport à la littératie alimentaire. De futures recherches pourraient approfondir cette perspective en plaçant les enfants au cœur de l'analyse pour explorer leur vécu, leurs représentations et leur rôle actif dans les apprentissages alimentaires.

Enfin, sur le plan scientifique, cette recherche contribue à documenter un champ encore émergent au Québec. Elle ouvre la voie à des travaux sur la co-construction de la littératie alimentaire entre les différents acteurs du système éducatif ainsi qu'à des analyses comparatives en milieux défavorisés et favorisés.

En définitive, la littératie alimentaire s'impose comme un enjeu éducatif majeur du XXI<sup>e</sup> siècle, au croisement de la santé, de l'environnement et de la citoyenneté. Loin d'être une simple compétence fonctionnelle, elle représente une culture du vivre ensemble, une manière de comprendre et de transformer le monde à travers les gestes du quotidien.

En s'appuyant sur la force du collectif et sur la cohérence des échelles éducatives, l'école québécoise a l'opportunité de devenir un lieu d'apprentissage du goût, de la conscience et du pouvoir d'agir. Former les élèves à lire, à écrire et à penser leur alimentation, c'est leur donner les moyens de participer à la construction d'un avenir plus juste, plus durable et plus humain.

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Aadland, E. K., & Wergedahl, H. (2024). Lesson signature in food and health education. *Education Inquiry*, 15(3), 279–294. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2109559>
- Allard, S. (2023, août 24). Littératie alimentaire : Des apprentissages précieux pour l'autonomie des jeunes [Ressource éducative]. *Centdegrés*. <https://centdegres.ca/ressources/litteratie-alimentaire-des-apprentissages-precieux-pour-l-autonomie-des-jeunes-adultes>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Berrigan, F., Beauchamp, G., & Sirois, C. (2021). Enseigner à l'extérieur : Représentations, obstacles et leviers à l'enseignement en plein air au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 1–27. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4510>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Blackwell.
- Bennett, M., & Barlow, J. (2019). *Nurture groups in school and at home: Connecting with children and families*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bernal, C. (2020). Intervention en école primaire pour promouvoir l'activité physique et diminuer le temps sédentaire : Bilan des expériences vécues par des enseignants. *eJRIEPS*, 47. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5297>
- Bernal, C., Lhuisset, L., Fabre, N., & Bois, J. (2021). Promouvoir l'activité physique à l'école primaire pour les enfants de milieux défavorisés : Enjeux, constats et propositions de leviers d'intervention efficaces. *Recherches & éducations*, 22. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11053>
- Biron, A., Drouin-Chartier, J.-P., Gagné, D., & Veillette, M. (2021). Développement des compétences : De la littératie alimentaire à l'alimentation durable. *Nutrition Science en évolution*, 19(1), 4. <https://doi.org/10.7202/1084182ar>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>

- Blanchet, A., Giami, A., Bézille, H., Florand, M.-F., & Pagès, M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : L'écoute, la parole et le sens*. Dunod. <http://lib.ugent.be/catalog/rug01:000105688>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(5), 43–58. <https://doi.org/10.3917/arss.150.0043>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117–160. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>
- Brouillette, M., Martin, D., Parenteau, A., Thibaud-Vanasse, F., Drouin, C., & Sow, A. (2023). *L'alimentation scolaire au Québec : État des lieux, perspectives et pistes d'action* (p. 92). Chantier pour un programme d'alimentation scolaire universel au Québec. [https://www.pasug.org/\\_files/ugd/380151\\_66e744dc5a18410d9c4ae4a56a8b0a22.pdf](https://www.pasug.org/_files/ugd/380151_66e744dc5a18410d9c4ae4a56a8b0a22.pdf)
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108> (Original work published 2009)
- Darmon, N., & Drewnowski, A. (2008). Does social class predict diet quality? *The American Journal of Clinical Nutrition*, 87(5), 1107–1117. <https://doi.org/10.1093/ajcn/87.5.1107>
- d'Arripe, A., Oboeuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive : Cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96–124. <https://doi.org/10.7202/1025747ar>
- Deslandes, R. (2012). *Les relations école-famille : Pour une plus grande collaboration*. Chenelière Éducation.
- Dupont, P. (2020). La constitution de l'espace conceptuel de la littératie en éducation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 6–31.
- Fernandez, L. (2021). Chapitre 10. L'observation. In *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (pp. 161–177). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01.0161>
- Filiod, J.-P. (2014). L'ethnographie dans le domaine de l'éducation : Déclinaisons selon les disciplines. *Éditions du CTHS*, 19.

- Flannery, D. J., Todres, J., Bradshaw, C. P., Amar, A. F., Graham, S., Hatzenbuehler, M., Masiello, M., Moreno, M., Sullivan, R., Vaillancourt, T., Le Menestrel, S. M., & Rivara, F. (2016). Bullying prevention : A summary of the report of the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Prevention Science*, 17(8), 1044–1053. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0722-8>
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative*. University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr>
- Joseph Gandrieau, Thibaut Derigny, Christophe Schnitzler, Francois Potdevin. *Envisager la littérature physique pour éduquer à une vie active*. EPS : Revue education physique et sport, 2020, 388, pp.15-17. (hal-04194007)
- Gee, J. P. (2014). *Literacy and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739571>
- Goyer, R., & Borri-Anadon, C. (2018). Chapitre 8 : La recherche ethnographique. In *La recherche en éducation*. (pp. 219–234). Les Presses de l'Université de Montréal
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory : Pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32–50. <https://doi.org/10.7202/1085397ar>
- Lenoir, Y., Geoffroy, Y. et Hasni, A. (2001). Entre le “trou noir” et la dispersion évanescence : quelle cohérence épistémologique pour l'interdisciplinarité ? Un essai de classification des différentes conceptions de l'interdisciplinarité. In Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (p. 85-110). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Lanzarini, C., & Bruneteaux, P. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines*, 157–180. <https://doi.org/10.3406/socco.1998.1853>
- Le Coz, A. (2021). *Les échanges informels des enseignants. Entre trajectoires individuelles et exercices situés en lycée, quelles fonctions, quels effets ?* [Thèse de doctorat]. <http://www.theses.fr/2021BORD0329/document>
- Li, B., Zhang, D., & Gao, Y. (2021). The exploration of the food education program in primary and secondary schools. *Science Insights Education Frontiers*, 10(2), 1461–1470. <https://doi.org/10.15354/sief.21.or070>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lucas, S. (2020). *The nurture approach: Supporting the social and emotional development of children*. Routledge.
- Marmot, M., & Wilkinson, R. G. (2003). *Social determinants of health* (2nd ed.). Oxford University Press.

- Martin, C., & Arcand, L. (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires : Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2024). *Portrait de santé de la population selon le parcours de vie : Pour agir collectivement* (p. 142) [Rapport du directeur national de santé publique]. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Domaines généraux de formation*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/PFEQ-domaines-generaux-formation-primaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Indices de milieu socioéconomique (IMSE) et de seuil de faible revenu (SFR) – Année scolaire 2023-2024*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Plan stratégique 2023-2027* (p. 50). Gouvernement du Québec. [https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique\\_190683&process=Original&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz](https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_190683&process=Original&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf>
- Ministère de la Famille. (2017). *Gazelle et Potiron : Cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26070x9>
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3(1), 1–27.
- Mukamurera, J., & Tardif, M. (1996). Choix raisonné et diversité des expériences en recherche qualitative. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 159–180. <https://doi.org/10.7202/031817ar>
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal : A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259–267. <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>

- Ordre professionnel des diététistes du Québec. (2007). *Pour remettre le citoyen au cœur de l'assiette* (pp. 15–16) [Mémoire déposé à la Commission sur l'avenir de l'agriculture et de l'agroalimentaire du Québec].
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Paintendre, A., Schirrer, M., & Andrieu, B. (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en éducation physique et sportive : Analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step. *Activités*, 16(1).
- Pech, A., Lebredonchel, L., & Fardet, A. (2022). Regards croisés sur l'éducation alimentaire à l'école. *Éducation Santé Sociétés*, 9(2). [https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Fardet/publication/371237869\\_Regards\\_croises\\_sur\\_l'education\\_alimentaire\\_a\\_l'ecole/links/647ca25d79a72237650da826/Regards-croises-sur-leducation-alimentaire-a-lecole.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Fardet/publication/371237869_Regards_croises_sur_l'education_alimentaire_a_l'ecole/links/647ca25d79a72237650da826/Regards-croises-sur-leducation-alimentaire-a-lecole.pdf)
- Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école*. Numérique Premium. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710123224>
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58. <https://doi.org/10.7202/1085563ar>
- Prévost, J. (2016). Évaluation des effets d'un programme d'éveil sensoriel au goût sur la reconnaissance d'aliments, les attitudes et le comportement alimentaire d'enfants dans la région de Sherbrooke [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://uqac.on.worldcat.org/oclc/1132125224>
- Reyssier, S. (2022). L'approche écologique pour percevoir les conditions favorisant le développement humain. *Savoirs*, 59(2), 95–110. <https://doi.org/10.3917/savo.059.0095>
- Rigal, N. (2019). Manger ensemble à l'école : Vers une commensalité éducative. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 63(1), 83–96. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0083>
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. In *Management des ressources humaines* (pp. 101–137). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0101>
- Santé Canada. (2019). *Lignes directrices canadiennes en matière d'alimentation à l'intention des professionnels de la santé et des responsables des politiques*. [https://publications.gc.ca/collections/collection\\_2019/sc-hc/H164-231-2019-fra.pdf](https://publications.gc.ca/collections/collection_2019/sc-hc/H164-231-2019-fra.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2008). Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données. In *De la problématique à la collecte des données* (pp. 337–360). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760520080-014>

- Sobal, J., & Nelson, M. K. (2003). Commensal eating patterns: A community study. *Appetite*, 41(2), 181–190. [https://doi.org/10.1016/S0195-6663\(03\)00078-3](https://doi.org/10.1016/S0195-6663(03)00078-3)
- Story, M., Kaphingst, K. M., Robinson-O'Brien, R., & Glanz, K. (2008). Creating healthy food and eating environments: Policy and environmental approaches. *Annual Review of Public Health*, 29, 253–272. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.020907.090926>
- Traoré, I., Simard, M., & Julien, D. (2024). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire. Résultats de la troisième édition – 2022–2023* (p. 759). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sante-jeunes-secondaire-2022-2023.pdf>
- Truman, E., Lane, D., & Elliott, C. (2017). Defining food literacy: A scoping review. *Appetite*, 116, 365–371. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.007>
- UNESCO. (2009). *Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : Cadre d'action stratégique internationale*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184023\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184023_fre)
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Verdun, J., & McDonald, M. (2023). *Défi territoire – Comment habiter le territoire québécois de façon sobre et résiliente d'ici 2042 ? (Chemins de transition)* [Rapport final du Défi territoire]. Université de Montréal.
- Vidal-Gomel, C. (2022). Chapitre 9. Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité. Dans B. Albero et J. Thievenaz *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II éd., p.130-144*). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0130>.
- Vidgen, H. A. (2014). *Food literacy: What is it, does it influence what we eat?* [Doctoral thesis, Queensland University of Technology]. [https://eprints.qut.edu.au/66720/1/Helen\\_Vidgen\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/66720/1/Helen_Vidgen_Thesis.pdf)
- Wathelet, O. (2013). Ethnographie cognitive des sens. In P.-L. Colon (Ed.), *Ethnographier les sens*. Paris : Éditions Pétra.

## CERTIFICATION ÉTHIQUE

Le projet de recherche **Développer la littératie alimentaire au primaire : Étude ethnographique dans une école primaire québécoise** a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2026-2126.

## ANNEXE 1

### Lettre d'invitation et lettre d'appui au projet

**Objet : Demande de rencontre – Projet de recherche sur la littératie alimentaire au primaire**

Bonjour Monsieur xx,

Je me permets de vous écrire afin de vous présenter brièvement mon projet de recherche de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, et de solliciter une rencontre en visioconférence pour en discuter avec vous plus en détail.]

Mon projet s'intitule « Développer la littératie alimentaire au primaire : Éduquer pour une alimentation durable et responsable ». Il vise à décrire les pratiques existantes dans les écoles primaires pour favoriser la littératie alimentaire et à identifier les leviers et les obstacles à son intégration dans les milieux scolaires. La collecte de données s'effectuerait à l'automne 2025, principalement sous forme d'observation et d'entretiens dans une école déjà engagée dans ce type d'approche éducative.

Je souhaite réaliser cette recherche au sein du Centre de services scolaire xx, notamment en raison de l'expérience et de l'engagement démontré par certaines écoles de votre territoire en matière d'éducation alimentaire. Je suis convaincue que votre milieu constitue un terrain particulièrement riche et pertinent pour documenter ces pratiques et contribuer à leur valorisation.

Auriez-vous un moment au cours des prochains jours pour une courte rencontre virtuelle ?

Je serais très reconnaissante de pouvoir échanger avec vous à ce sujet.

Je vous remercie d'avance pour votre attention et reste disponible selon vos disponibilités.

Merci de votre temps et bonne journée

**Mylène Hébert**

Étudiante à la maîtrise en éducation  
Université du Québec à Chicoutimi

**Objet : Appui au projet de recherche de Mylène Hébert**

Madame, Monsieur,

Le Centre de services scolaire xx confirme par la présente son appui au projet de recherche de Mme Mylène Hébert, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, intitulé « Développer la littératie alimentaire au primaire : Éduquer pour une alimentation durable et responsable ».

Cette recherche vise à décrire les pratiques existantes en littératie alimentaire au primaire et à identifier les conditions facilitantes et les obstacles à son intégration dans les écoles. La collecte de données se déroule à l'école xx, entre la fin septembre et la mi-octobre 2025, dans le cadre d'une démarche ethnographique incluant des observations sur une période de 12 jours et la réalisation d'entretiens avec le personnel scolaire.]

Le Centre de services scolaire reconnaît la pertinence de cette recherche, notamment en raison de l'engagement de l'école xx en éducation alimentaire depuis plus de dix ans, et de la cohérence du projet avec les orientations institutionnelles en matière de saines habitudes de vie.

Nous sommes heureux de soutenir ce projet porteur pour l'avancement des connaissances et des pratiques en éducation à la santé.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.

xx

Directeur général adjoint, responsable des Services éducatifs  
Centre de services scolaire xx

## ANNEXE 2

# Formulaire d'information et de consentement (FIC)



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ÉLECTRONIQUE CONCERNANT LA PARTICIPATION ENSEIGNANT(E)

Ce formulaire d'information et de consentement a été approuvé le 3 juin 2025 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2025-2126

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche intitulé : **Développer la littératie alimentaire au primaire : L'éducation au service d'une alimentation durable et responsable**

Cependant, avant de donner votre consentement pour participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. De plus, nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres affectés à ce projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

#### 1. Présentation des chercheurs

Myrièle Hébert, étudiante à la maîtrise en éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

Sous la direction de Nicole Monney, professeure titulaire en pratiques éducatives au module d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, Département des sciences de l'éducation – Éducation physique et à la santé, Université du Québec à Chicoutimi.

Et la codirection de Brice Favier [brice.favier@uqac.ca](mailto:brice.favier@uqac.ca), professeur et chercheur régulier au Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), Département des sciences de l'éducation – Éducation physique et à la santé, Université du Québec à Chicoutimi.

#### 2. Financement

Ce projet n'est pas financé.

#### 3. Description du projet et objectifs

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre comment la littératie alimentaire est intégrée dans les écoles primaires. Il s'intéresse aux pratiques éducatives mises en place, ainsi qu'aux obstacles et conditions qui influencent leur déploiement. À travers l'observation de terrain et des entretiens, cette recherche souhaite mettre en lumière les réalités vécues par les acteurs scolaires engagés dans des projets liés à l'alimentation.

#### 4. Déroulement

Votre participation consiste à prendre part à un entretien individuel semi-dirigé d'environ 45 à 60 minutes, qui pourra se tenir en personne ou en visioconférence selon vos préférences. L'entretien sera audio-enregistré avec votre consentement. Vous pourriez également faire l'objet d'observations en contexte scolaire, si vous êtes impliqué dans des activités alimentaires. Vous serez informé à l'avance des moments d'observation. Dans certaines circonstances, il pourrait être proposé de réaliser un entretien de manière spontanée, par exemple lorsqu'une interaction non planifiée se prête à une discussion pertinente pour les objectifs de la recherche.

#### 5. Risques et bénéfices

Le projet ne présente pas de risques majeurs. Le principal inconfort est le temps consacré à l'entretien. Vous pourriez bénéficier d'une prise de recul sur vos pratiques professionnelles et contribuer à une réflexion collective sur l'intégration de la littératie alimentaire dans les écoles. Les résultats pourraient soutenir le développement de pratiques éducatives pertinentes et adaptées.

#### 6. Confidentialité, diffusion et conservation

Toutes les données recueillies seront traitées de manière confidentielle. Votre nom ne figurera nulle part dans les résultats ou les publications. Un code d'identification sera attribué à chaque participant, et la liste de correspondance entre les noms et les codes sera conservée de manière sécurisée par la chercheuse.

Les fichiers audio seront enregistrés sur un appareil sécurisé, puis transférés sur un ordinateur protégé par mot de passe. L'ensemble des documents sera conservé à l'UQAC, dans le bureau de la chercheuse, pour une durée de 7 ans, puis détruit de manière sécuritaire.

Les résultats seront diffusés dans un mémoire de maîtrise, dans des communications scientifiques et possiblement des publications. Aucune donnée nominative ne sera révélée.

#### 7. Compensation

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte pour votre participation.

#### 8. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de refuser ou de vous retirer en tout temps, sans justification et sans conséquences. Vous pouvez vous retirer de l'étude en tout temps jusqu'au début de l'analyse des données, sans avoir à fournir de justification. Si vous choisissez de vous retirer avant cette étape, vos données seront supprimées. Une fois que l'analyse des données aura débuté, il ne sera plus possible de retirer vos données, car elles auront été rendues non identifiables par la destruction de la liste de codes.

#### 9. Engagement du chercheur responsable et personnes ressources

La chercheuse responsable, Myrièle Hébert, s'engage à respecter tous les engagements décrits dans ce formulaire. Pour toute question ou commentaire sur votre participation, vous pouvez la joindre à : [mhebert@uqac.ca](mailto:mhebert@uqac.ca), 418-321-4564.

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes : 418 545-5011 poste 4704 (ligne sans frais : 1-800-463-9800 poste 4704) ou [cer@uqac.ca](mailto:cer@uqac.ca)

Approuvé le 3 juin 2025 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2025-2126.

#### 10. Consentement du participant

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude puissent également être utilisées ultérieurement à des fins de recherche, dans un autre projet ayant reçu au préalable une approbation éthique.

Je consens à participer à des entretiens spontanés, aux modalités indiquées dans le formulaire d'information et de consentement.

Dans le cadre du projet intitulé **Développer la littératie alimentaire au primaire : Éduquer pour une alimentation durable et responsable**, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait(e) des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

#### Signature et engagement du chercheur responsable du projet :

Je certifie avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant.

Nom et signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Approuvé le 3 juin 2025 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2025-2126.

#### 11. CONSENTEMENT du participant (Copie de l'équipe de recherche)

Dans le cadre du projet intitulé **Développer la littératie alimentaire au primaire : Éduquer pour une alimentation durable et responsable**, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait(e) des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps jusqu'au début de l'analyse des données, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une fois cette étape accomplie, mes données seront rendues non identifiables et ne pourront plus être retirées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude puissent également être utilisées ultérieurement à des fins de recherche, dans un autre projet ayant reçu au préalable une approbation éthique.

Je consens à participer à des entretiens spontanés, aux modalités indiquées dans le formulaire d'information et de consentement.

Nom et signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement (si différente du chercheur) :

Date : \_\_\_\_\_

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche :

Date : \_\_\_\_\_

Approuvé le 3 juin 2025 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2025-2126.

## ANNEXE 3

### Onepager présentation du projet pour la rencontre de démarrage

Présentation du projet de recherche

26 août 2025

#### Développer la littératie alimentaire au primaire : L'éducation au service d'une alimentation durable et responsable

Par Mylène Hébert, étudiante à la maîtrise en éducation – Université du Québec à Chicoutimi

Direction : Nicole Monney | Codirection : Brice Favier Ambrosini

La littératie alimentaire réfère à l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour planifier, sélectionner, préparer et consommer des aliments de manière à soutenir la santé, le bien-être et la durabilité. (Santé Canada, 2019; Vidgen, 2014)

<b>Le projet</b>	<p>Cette recherche s'intéresse à deux grandes questions :</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Quelles sont les pratiques actuelles d'intégration de la littératie alimentaire au primaire?</li><li>2. Quels sont les facteurs facilitants et limitants qui influencent leur mise en œuvre?</li></ol> <p>À partir de ces questions, deux objectifs spécifiques guident le projet :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Décrire les pratiques existantes qui favorisent le développement de la littératie alimentaire au primaire.</li><li>• Identifier les conditions facilitantes et les obstacles à son intégration dans les écoles.</li></ul> <p>Ce projet vise à dresser un portrait des pratiques les plus porteuses en éducation alimentaire, tout en mettant en lumière les défis rencontrés. L'objectif final est de proposer des pistes d'action concrètes pour soutenir les enseignants et les établissements scolaires dans l'implantation d'une approche intégrée et interdisciplinaire de la littératie alimentaire.</p>
<b>Déroulement</b>	<p>Durant mes visites, je serai principalement en observation non participante afin de mieux comprendre votre quotidien et la place que peut y prendre la littératie alimentaire. En parallèle, je proposerai des entretiens semi-dirigés aux membres de l'équipe intéressés à partager leurs expériences et leurs perceptions (30 à 45 minutes, selon vos disponibilités).</p> <p>Ces deux volets, observations et entretiens, me permettront de recueillir une vision complète et nuancée de vos pratiques et de vos besoins.</p>
<b>Observations</b>	<p>3, 4, 9, 10, 11, 16, 17, 23, 24 et 25 septembre 2025</p>

#### Consentement et éthique-CER 2026-2126

Projet approuvé par le comité d'éthique de l'UQAC.

Un formulaire de consentement est à signer pour participer aux observations et/ou aux entretiens.

Les données demeurent confidentielles et utilisées uniquement à des fins de recherche.

## Observations

---

Mon rôle est d'observer le quotidien scolaire afin de mieux comprendre comment la littératie alimentaire peut (ou non) s'y intégrer. Il ne s'agit en aucun cas d'une évaluation des pratiques enseignantes. Même si les situations observées ne portent pas directement sur l'alimentation, elles enrichissent la recherche en permettant de saisir la réalité globale de la vie en classe et de l'école.

## Entretiens

---

Entrevues semi-dirigées (45 min).

Participation volontaire selon l'intérêt et la disponibilité.

Thèmes : expériences, perceptions et pratiques éducatives liées à l'alimentation.

**Coordonnées- Mylène Hébert**

418-321-4964

mhebert4@etu.uqac.ca

### ***Si vous désirez participer, je vous invite à:***

- Lire et signer le formulaire de consentement.
- Me remettre le formulaire.
- Me dire si vous souhaitez participer à un entretien.

---

Merci beaucoup pour votre accueil et votre collaboration.

Votre participation est précieuse pour la réussite de ce projet.

---

Santé Canada. (2019). *Lignes directrices canadiennes en matière d'alimentation à l'intention des professionnels de la santé et des responsables des politiques.*

Vidgen, H. A. (2014). *Food literacy: What is it and does it influence what we eat?* [Doctoral dissertation, Queensland University of Technology]. Queensland University of Technology ePrints.

## ANNEXE 4

### Grille d'observation



#### Grille d'observation - Littératie alimentaire à l'école primaire

Cette grille vise à guider l'observation non participante en contexte scolaire pour documenter les pratiques éducatives en littératie alimentaire. Elle est structurée selon les dimensions du modèle de Vidgen et Gallagos (planification, sélection, préparation, consommation) et selon les niveaux du modèle socio-écossystémique de Bronfenbrenner (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème, ontosystème).

Date / Heure	Contexte / Lieu	Éléments observés (activités, interactions, matériel utilisé)	Dimension de la littératie alimentaire (planification, sélection, préparation, consommation)	Niveau (Bronfenbrenner)

«Approuvé le [8 juin 2025] par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : F1-7191

## ANNEXE 5

### Canevas d'entretiens à la volée



#### Canevas entretien à la volée

**Objectif général :** Recueillir, de manière spontanée et flexible, des informations sur les pratiques éducatives observées en littératie alimentaire, en tenant compte des contextes et dynamiques relationnelles dans le milieu scolaire.

#### 1. Introduction avec le participant

Présentation de l'objectif de la recherche et du cadre de l'entretien + consentement.

#### Brève explication de la littératie alimentaire :

« La littératie alimentaire réfère à l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour planifier, sélectionner, préparer et consommer des aliments de manière à soutenir la santé, le bien-être et la durabilité. »

Demander si cette définition fait sens pour le participant et l'inviter à commenter.

#### 2. Questions ouvertes pour nourrir l'observation

Thème	Exemple de question
Pratiques spontanées observées	Que faisiez-vous avec les élèves à ce moment-là ? Quelles compétences travaillaient-ils selon vous ?
Décision pédagogique	Qu'est-ce qui a motivé ce choix d'activité ?
Collaborations	Est-ce une initiative individuelle ou collective ? Y a-t-il eu des partenaires impliqués ?
Élèves	Comment les élèves ont-ils réagi à l'activité ? Qu'est-ce qu'ils ont le plus aimé ?
Défis spontanés	Avez-vous rencontré des imprévus ou des difficultés ? Comment les avez-vous gérés ?
Vision	Selon vous, quel est le rôle de l'école dans le développement de la littératie alimentaire ?

#### 3. Notes libres / impressions

Réactions significatives des élèves ou adultes

Élément imprévu ou émergent

Lien potentiel avec les politiques scolaires, la culture locale, etc.

« Approuvé le 3 juin 2025 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2026-2126 »

## ANNEXE 6

### Guide entretiens semi-dirigés



#### Guide d'entretien semi-dirigé

Ce guide d'entretien semi-dirigé s'inscrit dans le cadre du projet de recherche « Développer la littératie alimentaire au primaire : Éduquer pour une alimentation durable et responsable ». Il vise à explorer, selon une approche qualitative, les pratiques éducatives en lien avec la littératie alimentaire ainsi que les leviers, obstacles et collaborations existants pour en favoriser l'intégration.

Les questions sont organisées selon les profils des participants et en référence au modèle socio-écosystémique de Bronfenbrenner ainsi qu'aux quatre dimensions (ou pétales) du modèle de littératie alimentaire de Vidgen et Gallagos.

#### Instructions pour l'intervieweur :

1. Présenter le contexte et l'objectif général de l'entretien au participant.
2. Préciser que l'entretien est enregistré avec son consentement.
3. Adapter l'ordre des questions selon le déroulement naturel de la conversation.
4. Utiliser des relances au besoin pour approfondir ou clarifier certaines réponses.
5. Respecter le temps prévu (45-80 minutes) tout en favorisant un climat d'échange respectueux et libre.

#### À noter :

- Avant de débiter l'entretien, il est recommandé de valider la compréhension du participant concernant la notion de littératie alimentaire. Voici une définition simple à partager : « La littératie alimentaire réfère à l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour planifier, sélectionner, préparer et consommer des aliments de manière à soutenir la santé, le bien-être et la durabilité. »
- Inviter le participant à commenter ou réagir à cette définition pour s'assurer d'un ancrage commun.

### Équipe-école

Thème	Question	Référence au modèle	Objectif
Pratiques actuelles	Pouvez-vous décrire les pratiques actuelles en lien avec la littératie alimentaire dans votre milieu ?	Microsystème / Pétales : planification, préparation	Documenter les pratiques existantes

<b>Obstacles rencontrés</b>	Quels sont les principaux défis ou obstacles que vous rencontrez pour intégrer la littératie alimentaire ?	Mésosystème / Pétales : sélection	Identifier les barrières à l'intégration
<b>Facteurs facilitants</b>	Quels sont les leviers ou ressources facilitant l'intégration de la littératie alimentaire ?	Exosystème / Multi-leviers	Identifier les facilitateurs
<b>Collaborations</b>	Quels types de collaboration (interne/externe) favorisent l'éducation alimentaire ?	Mésosystème / Multi-leviers	Documenter les collaborations
<b>Impacts observés</b>	Quels effets avez-vous observés chez les élèves ou dans votre milieu ?	Macrosystème / Pétale consommation	Évaluer les retombées
<b>Soutien nécessaire</b>	Quels sont les besoins en soutien, formation ou matériel pédagogique pour favoriser cette intégration ?	Ontosystème / Tous les pétales	Recueillir les besoins

## ANNEXE 7

### Gabarit journal de bord



#### Journal de bord

Ce journal de bord réflexif accompagne la démarche ethnographique de la recherche en littérature alimentaire. Il sert à consigner les impressions, réflexions, ajustements méthodologiques, réactions du terrain, et éléments contextuels influençant la collecte et l'interprétation des données. Il soutient la posture réflexive et critique de la chercheuse sur sa propre implication dans le milieu.

#### Entrée du journal

Date : \_\_\_\_\_

##### Moment / contexte de la visite :

(ex. : activité observée, entrevue, échange informel, moment de préparation, etc.)

##### Résumé factuel des événements :

(Décrire de manière objective ce qui a été observé ou vécu.)

##### Réflexions personnelles / réactions :

(Comment ai-je réagi ? Que cela m'a-t-il fait vivre ou penser ?)

##### Pistes d'interprétation ou d'analyse :

(Quels liens puis-je faire avec les objectifs de recherche, les concepts clés ?)

##### Éléments contextuels à retenir :

(Conditions particulières, imprévus, dynamiques spécifiques, climat relationnel, etc.)

##### Ajustements méthodologiques (s'il y a lieu) :

(Qu'est-ce que cela implique pour la suite de ma démarche ? Que devrais-je modifier ?)

##### Questions en suspens ou à creuser :

(Nouveaux questionnements, angles morts, besoins de clarification...)

## ANNEXE 8

### Grille de codage

	Concept-catégorie parente	Description	sous-catégorie parente	Description	
1. Les quatre axes de la littératie alimentaire (L'Annuaire de la Santé, 2018; Santé Canada, 2016; des catégories parentes et sous-catégories, éléments en lien avec le savoir-faire perceptif selon Parente et al., 2018)	1.1 Planifier et gérer	Capacité à organiser ses repas, établir un budget alimentaire, planifier les achats, lire et comprendre la planification des repas, menu, gestion de l'argent ou du temps. Lire et comprendre une recette. Exclut : préparation ciblée (soupe), = coder préparé	1.1.1 Connaissances planification	Lire une recette, notions de budget, menus équilibrés. Exemple : Je donne de la fausse monnaie aux élèves. Inklus : mention de salaire, savoir-faire intellectuel. Exclut : planification ciblée (soupe) = coder ailleurs.	
			1.1.2 Autonomie organisationnelle	Capacité à gérer son alimentation (ex. : planifier sa boîte à lunch). Exemple : L'élève cuisine avec des ingrédients : actions d'organisation par élève. Exclut : aide parentale ou scolaire = coder sous macrosystème.	
			1.1.3 Ressources disponibles	Matériel, temps, espace pour planifier. Exemple : À la maison, les élèves n'ont pas l'occasion de cuisiner. Ils doivent apprendre à utiliser l'espace de la cuisine, comment s'y comporter. Inklus : contraintes ou aspects matériels liés à la planification. Exclut : ressources temporaires = coder sous macrosystème.	
			1.2.1 Connaissances nutritionnelles	Maîtrise, temps, espace pour planifier. Exemple : À la maison, les élèves n'ont pas l'occasion de cuisiner. Ils doivent apprendre à utiliser l'espace de la cuisine, comment s'y comporter. Inklus : contraintes ou aspects matériels liés à la planification. Exclut : ressources temporaires = coder sous macrosystème.	
			1.2.2 Valeurs alimentaires	Étiquette, Lettres et le parler des aliments la "santé" culture, disponibilité d'une boîte. Obtenir influences de culture, et ainsi influencer la santé. Exemple : Je préfère acheter local (fruit des producteurs à l'école)	
			1.2.3 Influences extérieures	Marketing, environnement alimentaire scolaire, impact du marketing de la cafétéria, du contexte alimentaire socio-cul. Exemple : On arrange à l'école, il fait beau. La boîte à lunch des enfants est bien remplie. On discute avant l'atelier de cuisine, on fait des liens avec le "raison".	
	1.2 Sélectionner	Capacité à faire des choix alimentaires éclairés selon des critères de santé, durabilité, goût, etc. Exemple, les élèves choisissent leur collation. Inklus : choix, préférences, critères de sélection. Exclut : actes de consommation = coder en 1.4.	1.2.1 Connaissances nutritionnelles	Maîtrise, temps, espace pour planifier. Exemple : À la maison, les élèves n'ont pas l'occasion de cuisiner. Ils doivent apprendre à utiliser l'espace de la cuisine, comment s'y comporter. Inklus : contraintes ou aspects matériels liés à la planification. Exclut : ressources temporaires = coder sous macrosystème.	
	1.3 Préparer	Capacité à manger de manière consciente, équilibrée, dans un contexte social et culturel.	1.3.1 Compétences pratiques	Capacité à faire des choix alimentaires éclairés selon des critères de santé, durabilité, goût, etc. Exemple, les élèves choisissent leur collation. Inklus : choix, préférences, critères de sélection. Exclut : actes de consommation = coder en 1.4.	
			1.3.2 Confiance en soi / engagement actif	Capacité à manger de manière consciente, équilibrée, dans un contexte social et culturel.	
	1.4 Consommer	Capacité à manger de manière consciente, équilibrée, dans un contexte social et culturel.	1.4.1 Comportements de consommation	Capacité à manger de manière consciente, équilibrée, dans un contexte social et culturel.	
	2. Niveaux du modèle socio-écoculturel de Bronfenbrenner 1979 selon Bernier et al., 2008 et Flannery et al., 2016.	2.1 Ontosystème	Caractéristiques individuelles de l'élève (connaissances, attitudes, comportements). Inklus : tout ce qui relève de l'élève lui-même. Exclut : influence des parents, enseignants, pairs = coder ailleurs.	2.1.1 Valeurs personnelles	Principes, croyances ou préférences alimentaires individuelles. Exemple : Je crois qu'il faut éviter le gaspillage. Moi je n'aime pas le gaspacho. Inklus : choix personnels, croyances éthiques. Exclut : valeurs familiales/culturelles = coder sous macrosystème.
				2.1.2 Intérêt pour la cuisine	Motivation et curiosité personnelle envers les activités culinaires. Exemple : J'aide à faire des gâteaux. J'aime cuisiner à la maison! À la maison on fait souvent tel recette, est-ce que je pourrais en apporter à l'école? Inklus : enthousiasme, plaisir, curiosité. Exclut : obligation ou contrainte externe.
2.2.1 Modèle parental				Comportements alimentaires des parents qui influencent l'enfant. Exemple : Ma mère cuisine toujours des légumes, alors j'en mange aussi. On invite les parents à venir à l'école cuisiner avec les enfants.	
2.2.2 Implication des enseignants				Rôle de l'enseignant dans l'éducation alimentaire + importance accordé ++	
2.2.3 Influence des autres				Influence des pairs, entre collègue, avec le soutien d'une TES par exemple	
2.3.1 Communication Écoles famille				Échanges d'information entre enseignants et parents autour de l'alimentation. Exemple : Lors de la rentrée scolaire il y a un kiosque sur les lunchs et les collations sains. Le défi moi je croque...	
2.3 Mésosystème		Relations entre microsystèmes (école-famille, famille-communauté). Inklus : collaboration, communication, projets communs. Par exemple partenariat avec un producteur maraîcher, un OBNL se soutien au parents. Exclut : actions isolées d'un seul acteur (déjà codées en microsystème).	2.3.2 Activités intersectorielles	Initiatives réunissant école et organismes externes (ex. santé publique, OBNL). Exemple : L'école collabore avec le CFA pour des collations. Les institutions mangent local, le mois de la nutrition.	
			2.3.3 Projet conjoints	Actions concertées école-famille-communauté. Exemple : Le jardin scolaire où les familles viennent participer. Le marché de Noël	
2.4 Exosystème		Contextes indirects influents (politiques scolaires, ressources communautaires). Inklus : tout ce qui influence sans contact direct de l'élève.	2.4.1 Soutien administratif	Appui de la direction, du centre de services scolaires. Exemple : Le centre de service finance les techniciennes en alimentation scolaire + donne un budget par classe.	
			2.4.2 Politique alimentaire	Règlements scolaires, normes sur les collations, cafétéria, politique interne, projet éducatif. Exemple : L'école interdit les boissons gazeuses ou l'utilisation des fonds liés aux activités alimentaire pour les repas hotdog. Intégrer dans le projet éducatif. Intégrer dans le plan de service de garde, obligations	
2.5 Macrosystème		Valeurs culturelles, politiques publiques, normes sociales.	2.4.3 Ressource communautaires	Contribution d'organismes ou services de la communauté. Exemple : Le club des petits déjeuner fournit des denrées	
			2.5.1 Politiques de santé publique	Programmes et campagnes gouvernementales. Exemple : La politique provinciale encourage les repas sains à l'école. La mesure alimentaire du ministère est utilisée pour...	
			2.5.2 Enjeux sociétaux	Normes sociales, discours collectifs autour de l'alimentation. Exemple : L'enseignant constate un changement dans l'état de santé des jeunes, les participants nomme à peur de présenter des...	

3. Intervention multilevier selon les travaux de Caroline Bernal 2020		<p>Approche pédagogique intégrée mobilisant plusieurs niveaux d'action " école, communauté, politiques" pour renforcer l'impact éducatif de la littérature alimentaire. Inclus : projets qui combinent plusieurs échelles d'intervention (ex. activités pédagogiques + partenariats communautaires + appui institutionnel). Exclut : initiatives isolées menées par un seul acteur (ex. uniquement la classe).</p> <p>Exemple : Les élèves cultivent un potager scolaire ou des minis serres, écrivent des textes sur leurs expériences en français, utilisent les récoltes pour cuisiner en sciences, avec un appui de la direction et de la technicienne. Un projet où les élèves écrivent une recette (français), calculent les quantités (mathématiques) et réalisent la préparation (sciences). La conseillère pédagogique soutient la technicienne et l'enseignante dans la préparation d'un atelier. L'enseignant d'éducation physique dans le cadre du défi moi je croque, cuisine des brochettes de fruits en collaboration avec la technicienne en alimentation scolaire.</p>		
Catégories "hors-concept"	4. Obstacles	Facteurs limitants. Facteurs qui freinent ou limitent la mise en place d'initiatives en littérature alimentaire.	Manque de temps.	Difficulté à consacrer du temps aux activités alimentaires. Exemple : On n'a pas le temps de cuisiner en classe. En fin de temps nous manque pour aller en cuisine.
			Manque de soutien.	Absence d'appui de la direction, des parents, ou des pairs. Exemple : Les parents ne participent pas aux ateliers. On travaille en équipe, mais ma collègue ne veut pas aller en cuisine. Je n'ai pas le temps d'aller faire les achats.
			Manque de ressource financière.	Budget insuffisant pour matériel, aliments, infrastructures. Exemple : On ne peut pas aller faire de l'autocueillette, le transport coute trop cher.
	4. Facilitants	Facteurs aidants. Facteurs qui soutiennent ou encouragent la mise en place de la littérature alimentaire.	Manque de connaissance.	Faible niveau de compétences ou savoirs liés à l'alimentation (élèves, enseignants, parents), ou faible maîtrise de l'enseignement, moins d'expérience. Exemple : l'enseignante ne cuisine pas beaucoup dans la vie, elle ne sait pas comment l'expliquer.
			Soutien institutionnel	Appui de l'école, de la direction, du centre de services scolaires. Exemple : La direction libère du temps pour faire former 5 épices.
			Soutien des familles/communautés	Participation active des parents ou des organismes communautaires. Exemple : les parents viennent cuisiner avec les élèves. La maison des familles est présente dans l'école.
5. Éléments historiques	Changements passés dans l'approche éducative alimentaire (ex. introduction de projets de jardinage scolaire, évolution des guides alimentaires). Changements passés dans l'approche éducative alimentaire, permettant de situer l'évolution des pratiques et des politiques dans le temps. Inclus : références à des initiatives antérieures, transformations des programmes, évolution des guides alimentaires, expériences passées (ex. projets de jardinage scolaire introduits il y a plusieurs années). Exclut : initiatives en cours ou récentes qui relèvent des autres codés (interdisciplinarité, collaborations, obstacles/facilitants).	Ressources disponibles	Accès à du matériel, des espaces, du financement. Exemple : L'école a reçu une subvention pour acheter des outils de cuisine, il y a des cuisines partagées et une cuisine laboratoire.	
		Motivations, intérêt	Engagement et volonté des élèves, enseignants, ou familles. Exemple : Les élèves étaient très motivés à participer aux dégustations. L'enseignante nomme que ça la motive.	

## ANNEXE 8

### Déclaration éthique

**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de la politique de l'UQAC en cette matière. De plus, à la lumière de l'évaluation faite, le projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

**N° de référence :** 2026-2126

**Titre du projet de recherche :** Développer la littératie alimentaire au primaire : L'éducation au service d'une alimentation durable et responsable

**Chercheur principal à l'UQAC**  
Mylene Heber

**Direction / Codirection de recherche**  
En provenance de l'UQAC: Nicole Monney, Ph.D.; Brice Favier-Ambrosini

**Financement :** Aucun

**Date d'approbation du projet :** 03 juin 2025

**Date d'entrée en vigueur du certificat :** 03 juin 2025

**Date d'échéance du certificat :** 03 juin 2026

*N.B. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat afin de remplir le formulaire F7 - Renouvellement annuel.*

- Si votre projet se termine avant la date du prochain renouvellement, veuillez remplir le formulaire **F9 - Fin de projet**.
- Si des modifications sont apportées à votre projet avant l'échéance du certificat, veuillez remplir le formulaire **F8 - Modification de projet**.
- Tout nouveau membre de votre équipe de recherche devra être déclaré au CER-UQAC lors de votre prochaine demande de renouvellement ou lors de la fin de votre projet si le renouvellement n'est pas requis. **ATTENTION:** Vous devez faire signer une déclaration d'honneur aux personnes ayant accès aux participants (ou à des données nominatives sur les participants) et la conserver dans vos dossiers de recherche.

Sonia Boivin

Signé le 2025-06-03 à 02:18