



Évaluation d'un projet d'éducation à la nutrition
implanté dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé (CRSH)
réunissant les milieux familial, communautaire et scolaire et mesure de ses effets (IRSC)

Recherches financées par:

Les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), N° 200503MOP-143819-NUT
Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), N° 410-2005-0785

Rapport de recherche (*document de travail*) relatif
aux différents recueils de données pour l'année 2005-2006

Faits saillants pour les divers recueils réalisés durant la première année de l'étude
Annexes qui correspondent aux rapports détaillés de chacun des recueils

Chercheuses principales:

Les professeures Johanne Bédard et Louise Potvin

Cochercheure et cochercheurs:

Les professeurs Yves Couturier, Jean-François Desbiens, Abdelkrim Hasni,
François Larose, Johanne Lebrun, Yves Lenoir, Olivier Receveur et Bernard Terrisse

Assistantes de recherche / Interprétation et schématisation des données:

Véronique Lisée (M.A.) et Sereyathna Soung (PhD)

Organisme promoteur du PC-PR:

Les Ateliers cinq épices

Partenaires du projet *Petits cuistots-Parents en réseaux* (PC-PR):

Commission scolaire de Montréal, Fondation Lucie et André Chagnon,
Table de concertation sur la faim et le développement social du Montréal métropolitain

Sherbrooke – Décembre 2007
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
1. CHAPITRE 1: CONTEXTE DES RECHERCHES	6
1.1 DESCRIPTION DU PROJET PC-PR ET DISPOSITIF D'INTERVENTION	6
1.1.1 Structure du projet PC-PR: l'organisme promoteur et les organismes de soutien	6
1.1.2 Dispositif d'intervention	7
1.2 ÉVALUATION DU PROJET PC-PR ET DISPOSITIF DE RECHERCHE	9
1.2.1 Subventions et équipe de recherche	9
1.2.2 Objectifs des recherches	10
1.2.3 Méthodologie de recherche et recueils des données pour l'année 2005-2006	11
1.2.3a <i>Fondement des méthodes: Volet intervention éducative et socioéducative</i>	12
1.2.3b <i>Fondement des méthodes: Volet développement social</i>	14
1.2.3c <i>Instruments de mesure</i>	15
1.2.3d <i>Paramètres de l'échantillon</i>	16
2. CHAPITRE 2: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, ITEMS 3, 4b, 5, 6, 7 ET 8	18
2.1. RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 3: ENTREVUES RÉALISÉES AUPRÈS DES NUTRITIONNISTES	19
2.1.1 Rapport au projet PC-PR et à l'objet (nutrition)	20
2.1.2 Rapport au sujet (apprentissage)	23
2.1.3 Caractéristiques du projet PC-PR (dispositif)	24
2.1.4 Rapport à l'interdisciplinarité professionnelle	26
2.2. RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 4b: ENTREVUES RÉALISÉES AUPRÈS DES NUTRITIONNISTES	27
2.2.1 Organisation de l'horaire des ateliers	29
2.2.2 Planification des ateliers	29
2.2.3 Mise en œuvre des ateliers	30
2.2.4 Collaboration durant les ateliers	31
2.3. RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 5: ENTREVUES RÉALISÉES AUPRÈS DES PERSONNELS ENSEIGNANTS	32
2.3.1 Rapport au projet PC-PR et à l'objet nutrition	34
2.3.2 Caractéristiques du projet PC-PR et liens avec l'enseignement	34
2.3.3 Caractéristiques du projet PC-PR à l'égard du dispositif	35
2.3.5 Effets à court et long terme	36

2.4	RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 6: ENTREVUES RÉALISÉES AUPRÈS DE PARENTS	36
2.4.1	Rapport au projet PC-PR et à l'objet nutrition	37
2.4.2	Dispositif dans la classe	38
2.4.3	Effets à long terme	39
2.4.4	Implication dans l'école	40
2.5	RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 7: QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUX PERSONNELS ENSEIGNANTS	41
2.5.1	Participation des parents et impacts des ateliers sur ces derniers	42
2.5.2	Développement social	44
2.5.3	Recours à l'interdisciplinarité professionnelle	45
2.6	RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 8: ENTREVUES RÉALISÉES AUPRÈS D'ÉDUCATRICES ET D'ÉDUCATEURS PHYSIQUES	47
3.	CHAPITRE 3: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, ITEMS <i>autre</i>, 4a et 9b	48
3.1	RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM <i>Autre</i> : IDENTIFICATION DES SAVOIRS ESSENTIELS DU PROGRAMME DE NUTRITION	48
3.2	RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 4a: SYNTHÈSE DE L'INFORMATION EXTRAITE DES OBSERVATIONS VIDÉOSCOPIQUES	49
3.3	RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 9a: SYNTHÈSE DE L'INFORMATION CONCERNANT LA MODÉLISATION DE LA PRATIQUE LIÉE AU DÉVELOPPEMENT SOCIAL	52
	CONCLUSION	53
	BIBLIOGRAPHIE	56

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	Rapport Item 3: Questionnement à l'égard des caractéristiques du projet PC-PR, de l'objet nutrition, du construit d'apprentissage et de l'interdisciplinarité professionnelle	A-1
Annexe 2a	Rapport Item 4a: Synthèse de l'information extraite des observations vidéoscopiques	A-2a
Annexe 2b	Rapport Item 4b: Analyse des divers éléments qui composent l'environnement physique, social et curriculaire d'un atelier (6 ^e atelier)	A-2b
Annexe 3	Rapport Item 5: Questionnement à l'égard des caractéristiques du projet PC-PR, de l'objet nutrition et portant sur les effets à long terme	A-3
Annexe 4	Rapport Item 6: Questionnement à l'égard de la planification des ateliers, de l'animation et de la collaboration de divers acteurs	A-4
Annexe 5	Rapport Item 7: Les ateliers et leurs effets potentiels	A-5
Annexe 6	Rapport Item 8: L'éducation à la santé et sa mise en œuvre	A-6
Annexe 7	Rapport Item 9a: Synthèse de l'information concernant la modélisation de la pratique liée au développement social	A-7
Annexe 8	Rapport Item <i>Autre</i> : Identification des savoirs essentiels du programme de nutrition	A-8

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Démarche méthodologique pour l'année 2005-2006	15
Tableau 2	Nombre de sujets participants	17
Tableau 3	Thèmes des différents recueils de données correspondant aux items 3, 4b, 5, 6, 7 et 8	18

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1	Devis méthodologique pour les trois années des recherches (2005-2008)	12
Schéma 2	Thématiques évaluées et leurs liens avec le dispositif des ateliers de cuisine-nutrition Représentations des nutritionnistes (N), des enseignants (E), des éducateurs physiques (EP) et des parents (P)	19
Schéma 3	Représentation des nutritionnistes au regard du projet PC-PR et de son actualisation	20
Schéma 4	Représentations des nutritionnistes au regard du dispositif des ateliers de cuisine-nutrition	28
Schéma 5	Représentation des personnels enseignants au regard du projet PC-PR	33
Schéma 6	Point de vue de parents à l'égard des ateliers de cuisine-nutrition	37
Schéma 7	Représentations des personnels enseignants à l'égard du dispositif mis en place	42

INTRODUCTION

L'enfance et la petite enfance se veulent une période charnière du développement du potentiel de santé des individus (Barker, 1998; Kuh et Ben-Shlomo, 1997). En plus d'une croissance physiologique intense, cette période est marquée par l'acquisition d'habitudes de vie dont plusieurs constituent des facteurs de risque de maladies (Wadsworth et Kuh, 1997). Parmi ces facteurs de risque, les habitudes alimentaires occupent une place prépondérante (Green et Potvin, 2002). La capacité de préparer des aliments qui favorisent une "bonne santé" apparaît comme un ensemble de savoirs et d'habiletés complexes essentiels à la santé et l'école en tant que véhicule important, accessible et opportun pour leur développement. Par ailleurs, la multiplication des programmes d'éducation nutritionnelle en milieu scolaire, à laquelle on assiste depuis quelques années, a permis une meilleure compréhension de leurs bénéfices et de leurs limites (Contento et al, 1995) tout en insistant sur leur pertinence. Le développement de telles interventions est prioritaire (Stang et Bayerl, 2003).

L'école, en plus d'être un lieu d'apprentissage et de socialisation est, après la famille, le principal milieu de vie des enfants. Reconnaisant l'importance de l'école pour la santé des populations, l'Organisation mondiale de la santé (OMS), à travers son programme École en santé (Organisation mondiale de la Santé, 1998; Parsons, Stears et Thomas, 1996), propose une conception de l'école promotrice de santé qui touche à son organisation, ses programmes d'enseignement et ses pratiques pédagogiques. Également, il apparaît que l'établissement de liens qui rapprochent les milieux scolaires et familiaux de façon à augmenter la cohésion du monde dans lequel évolue l'enfant, constitue une stratégie efficace de promotion de la santé (Markham et Aveyard, 2003; Epstein et Lee, 1995). À ce titre, les enfants issus de familles de milieu socioéconomiquement faible sont d'autant plus désavantagés. Non seulement les écoles des milieux défavorisées sont-elles plus souvent aux prises avec des problèmes structurels qui limitent leur capacité d'intéresser les élèves à des projets scolaire (Gouvernement du Québec, 1996), mais les relations école-famille semblent aussi davantage problématiques dans ces milieux (Laaroussi, 1995). Enfin, une autre difficulté réside dans le plus grand isolement des familles à faible revenu. Beaucoup de ces dernières restent en marge des réseaux d'entraide. L'éducation nutritionnelle en milieu scolaire ne doit donc pas être pensée seule mais en articulation avec ce qui est dispensé dans les autres lieux de vie et de développement de l'enfant. Il se pourrait

qu'auprès de ces familles le rapprochement école-famille puisse être valorisé par une démarche d'intéressement des parents à partir d'un projet qui s'ouvre à la participation de ceux-ci dans des activités éducatives offertes à l'école de quartier et qui favoriseraient leur implication dans celle-ci mais aussi dans des réseaux d'entraide.

1. CHAPITRE 1: CONTEXTE DES RECHERCHES

1.1 DESCRIPTION DU PROJET PC-PR ET DISPOSITIF D'INTERVENTION

1.1.1 Structure du projet PC-PR: l'organisme promoteur et les organismes de soutien

Le projet *Petits cuistots - Parents en réseaux* (PC-PR) est une initiative du milieu communautaire montréalais visant à lier, dans un même espace social, les enjeux relatifs à la santé, aux orientations de l'école et au développement communautaire. En effet, ce projet, qui cherche à développer chez l'enfant de la curiosité pour de nouveaux aliments et le désir de les préparer, poursuit un objectif d'intéressement des parents en misant sur leur implication pour la réussite de leur enfant et sur leurs connaissances culinaires. Conçu par un groupe de nutritionnistes à la demande des parents d'un quartier défavorisé de Montréal, développé par un organisme communautaire (*Les Ateliers cinq épices*) et soutenu par trois organismes régionaux (Fondation Lucie et André Chagnon; Commission scolaire de Montréal; Table de concertation sur la faim et le développement social du Montréal métropolitain), ce projet cible l'enfant et ses parents. Le volet *Petit cuistots* (PC) favorise l'acquisition de connaissances concernant une saine alimentation chez l'enfant, contribue à augmenter l'intérêt pour la préparation des aliments et ainsi développer des compétences culinaires tout en soutenant la motivation des élèves au regard de la nutrition. Le volet *Parents en réseaux* (PR) s'inscrit comme une expérience d'apprentissage à la responsabilité sociale, basée sur la participation des parents à l'école et à l'organisation d'activités familiales ou d'activités d'échange entre parents. Ces deux volets sont liés entre eux par un dispositif d'intéressement des parents, qui tout en soutenant l'intervention d'éducation nutritionnelle et en privilégiant les relations école-famille, favorise l'intégration dans des réseaux d'entraide.

1.1.2 Dispositif d'intervention

Intégré au cursus scolaire, et ce, avec l'accord et la collaboration des personnels enseignants concernés ainsi que la participation de parents intéressés, le **volet PC** est actuellement composé de huit ateliers de cuisine-nutrition adaptés à chacun des cycles d'enseignement. Ces ateliers sont d'une durée approximative d'une heure trente chacun et sont offerts annuellement aux élèves des classes de maternelle 4 et 5 ans, et ce, jusqu'à la sixième primaire. La structure du contenu des ateliers se bonifie au fil des ans; les thèmes et aliments traités varient annuellement et sont développés en fonction du niveau scolaire des élèves, qu'ils soient inscrits au préscolaire ou au premier, second ou troisième cycle du primaire. De manière à systématiser l'intervention, une réflexion continue au sein de l'équipe des nutritionnistes des *Ateliers cinq épices* a mené à la modélisation et la conception d'un *Programme d'art culinaire et de nutrition*, qui verra le jour en 2008.

Plus particulièrement, chaque atelier comporte trois parties qui s'articulent mais sont mises en œuvre par des personnes-ressources différentes: une activité préparatoire proposée à l'enseignante ou l'enseignant de la classe; l'atelier comme tel assumé par l'une des nutritionnistes en collaboration avec la personne titulaire de la classe et avec la participation des parents et, au besoin, d'une agente de développement social; et finalement, une activité de réinvestissement ou de consolidation proposée à la famille qui est, ou selon le type d'activités privilégiées, pouvant être assumée par l'agente de développement social. De manière plus explicite, tant les activités préparatoires que les activités de réinvestissement ou de consolidation font l'objet d'une fiche descriptive de la situation d'apprentissage proposée qui est remise à l'enseignante ou l'enseignant, mais aussi à chaque élève afin qu'il puisse travailler dans la classe ou l'apporter à la maison pour en prendre connaissance avec ses parents, et ainsi réaliser l'activité avec sa famille. De cette façon, les titulaires de classe qui choisissent d'effectuer l'activité préparatoire en classe peuvent décider de la réaliser partiellement ou en totalité, ou encore laisser du temps pour que les élèves puissent y travailler. Ce mode de fonctionnement n'est donc pas contraignant pour l'enseignante ou l'enseignant et permet de maximiser la collaboration et la participation des parents de manière à susciter l'intéressement de ces derniers. Plus concrètement, lors de la planification de chaque atelier, un objectif principal et des objectifs spécifiques sont visés. La répartition du temps d'atelier animé par les nutritionnistes se fait en six temps: une amorce, qui

favorise le réinvestissement de l'activité préparatoire; un volet théorique enseigné par les nutritionnistes dans une approche magistral; un jeu à caractère pédagogique qui valorise l'appropriation des savoirs didactiques visés; l'expérimentation de la recette où les élèves accompagnés par les parents présents sont actifs dans leur apprentissage; une période d'objectivation valorisée sous la forme d'un retour collectif portant sur le déroulement de l'activité et qui met de l'avant les difficultés rencontrées et les apprentissages réalisés; un moment pour remettre de l'ordre dans la classe, et enfin, la présentation de l'activité de réinvestissement. Par ailleurs, selon le cycle d'enseignement, des différences sont apportées tant dans les recettes mises de l'avant, dans les jeux pédagogiques présentés, que dans les compétences ciblées qui sont directement en lien avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. Plus spécifiquement, sont visées des compétences transversales d'ordre méthodologique et d'ordre personnel et social; des compétences disciplinaires liées au développement personnel, et plus spécifiquement à l'éducation physique et à la santé; des compétences particulières au domaine de la science et de la technologie.

Pour sa part, le **volet PR** est soutenu par des agentes de développement social qui ont comme tâche de susciter la participation des parents et de stimuler leur intérêt aux apprentissages nutritionnels. Ce volet permet d'offrir ou de supporter les activités de consolidation qui prennent diverses formes, dont celles d'une série d'activités communautaires, et qui mettent en lien les parents des enfants touchés par le projet PC-PR, l'école, des réseaux communautaires existants et le monde de l'alimentation de manière à répondre aux finalités de ce projet. Parmi celles-ci, on compte: des soirées d'information destinées aux parents qui traitent de thèmes suggérés par ceux-ci; l'organisation avec les parents d'ateliers-repas, appelés *Gourmets-Gourmands*, qui permettent un moment d'échange autour d'un met préparé par l'un d'eux; des sorties familiales liées aux thématiques traitées, qui sont des lieux de contact et d'intéressement qui peuvent favoriser la participation des parents à d'autres activités; la production d'un journal particulier à chaque école, qui laisse place à l'initiative de parents désireux de partager leurs opinions, et une fête annuelle de graduation réalisée en fins d'années scolaires, qui reconnaît la participation de chacun des élèves qui ont participé aux ateliers en valorisant un sentiment de compétence chez ces derniers. Autant d'activités qui contribuent également aux échanges interculturels et à l'intégration des familles nouvellement arrivées au Québec pour qui, tant l'accès aux

composantes du régime alimentaire du pays d'origine que les pratiques nutritionnelles en usage dans le pays d'accueil, sont fort différentes, comme c'est le cas d'ailleurs dans la majeure partie des pays industrialisés à forte vocation migratoire (Cullen, Baranowski, Owens, de Moor, Rittenberry, Olvera et Resnicow, 2002).

1.2 ÉVALUATION DU PROJET PC-PR ET DISPOSITIF DE RECHERCHE

1.2.1 Subventions et équipe de recherche

L'évaluation de ce projet novateur est rendu possible par l'obtention de deux subventions de recherche octroyées par les *Instituts de recherche en santé du Canada* (IRSC, 2005-2008) et le *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada* (CRSH, 2005-2008). En effet, ce projet d'éducation à la nutrition implanté dans huit écoles montréalaises en milieu défavorisé (CRSH) réunissant les milieux familial, communautaire et scolaire et la mesure de ses effets (IRSC) est réalisé par une équipe interuniversitaire (UdeS, UdeM et UQAM) dont les membres proviennent de divers horizons disciplinaires, soit: l'éducation, la psychologie, la médecine sociale, le département de nutrition à la Faculté de médecine, le travail social, la sociologie et l'anthropologie. Si la direction des recherches menées est assumée par les professeures-chercheuses Johanne Bédard (chercheure principale, UdeS) et Louise Potvin (chercheure principale désignée, UdeM), l'équipe de recherche est également composée des professeurs-cochercheurs suivants: Yves Couturier (UdeS), Jean-François Desbiens (UdeS), Abdelkrim Hasni (UdeS), François Larose (UdeS), Johanne Lebrun (UdeS), Yves Lenoir (UdeS), Olivier Receveur (UdeM) et Bernard Terrisse (UQAM). Par la composition de ces membres, trois centres de recherches sont réunis ainsi que deux Chaires de recherche, à savoir: le *Centre de recherche sur l'intervention éducative* (CRIE); le *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE); Le *Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences* (CREAS); la *Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative* (CRCIE, dont le professeur Y. Lenoir est titulaire); la *Chaire de recherche Approches communautaires et inégalités de santé* (CACIS, dont la professeure L. Potvin est titulaire).

1.2.2 Objectifs des recherches

➤ *Subvention CRSH*

S'appuyant sur la mise en dialogue des savoirs experts et des pratiques issues du monde communautaire et du milieu scolaire, l'**objectif général** de la recherche intitulée *Évaluation d'un projet d'éducation à la nutrition implanté dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé*, financée par le **CRSH** (N° 410-2005-0785), consiste à évaluer les effets du programme PC-PR sur les attitudes et les compétences des enfants à l'égard de leur alimentation, des parents par rapport à leur insertion à des réseaux d'entraide existants pour les familles à faible revenu, et des intervenantes et intervenants socioéducatifs au regard de leurs pratiques. Plus particulièrement, nous cherchons à codifier des éléments du dispositif d'intervention du projet PC-PR, de façon à ce que ses mécanismes d'action bénéficient d'un assemblage optimal. Six **objectifs spécifiques** sont poursuivis:

1. Identifier les fondements des pratiques des intervenants du PC-PR;
2. Décrire les caractéristiques opératoires d'un dispositif d'éducation à la nutrition;
3. Évaluer les effets de la formation offerte sur les compétences construites par les élèves en matière de nutrition;
4. Identifier l'impact de la formation sur les attitudes des élèves au regard de la nutrition;
5. Évaluer les effets de la participation des parents au projet PC-PR sur leurs attitudes à l'égard des réseaux d'entraide communautaires;
6. Décrire les effets du PC-PR sur les représentations des intervenants socioéducatifs et des parents au regard de l'interrelation école-famille-société.

➤ *Subvention IRSC*

L'analyse des caractéristiques distinctives et de la cohérence interne du projet PC-PR ainsi que de ses effets sur les conduites alimentaires des enfants touchés et de leurs familles sont des données essentielles à son déploiement et à son arrimage avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. Un tel arrimage permettrait la transférabilité de l'activité vers d'autres secteurs scolaires. Pour sa part, le projet intitulé *Évaluation d'un projet d'éducation à la nutrition réunissant les milieux familial, communautaire et scolaire et mesure de ses effets*, financé par les **IRSC** (N° 200503MOP-143819-NUT), comporte deux **objectifs généraux**: **I**) Identifier les caractéristiques distinctives du projet PC-PR au regard des principaux programmes d'éducation à la nutrition, en dégager les modalités d'opérationnalisation et d'articulation au *Programme de formation de l'école québécoise*; **II**) Analyser les effets de l'exposition au projet PC-PR sur les compétences, attitudes et conduites alimentaires des enfants et des parents bénéficiaires et

sur l'actualisation de la relation école-famille-communauté. Les **objectifs spécifiques** sont les suivants:

- I-1** Identifier les caractéristiques distinctives du projet PC-PR au regard des principaux programmes d'éducation à la nutrition;
- I-2** Décrire la complémentarité entre le projet PC-PR et le *Programme de formation de l'école québécoise*;
- I-3** Identifier les modalités d'opérationnalisation pédagogique et didactique exercées par les divers intervenants du projet PC-PR ainsi que leurs représentations à cet égard;
- I-4** Modéliser l'intervention socioéducative des agentes de développement social et dégager la théorie d'usage de ces pratiques;
- II-1** Mesurer les effets de l'exposition au projet PC-PR sur les compétences nutritionnelles des élèves, sur leurs attitudes et leurs conduites alimentaires ainsi que sur leur motivation au regard de la participation aux tâches culinaires familiales;
- II-2** Documenter les effets des pratiques des agentes de développement social sur les conduites d'appropriation des parents et sur leur intérêt à l'égard de la nutrition.

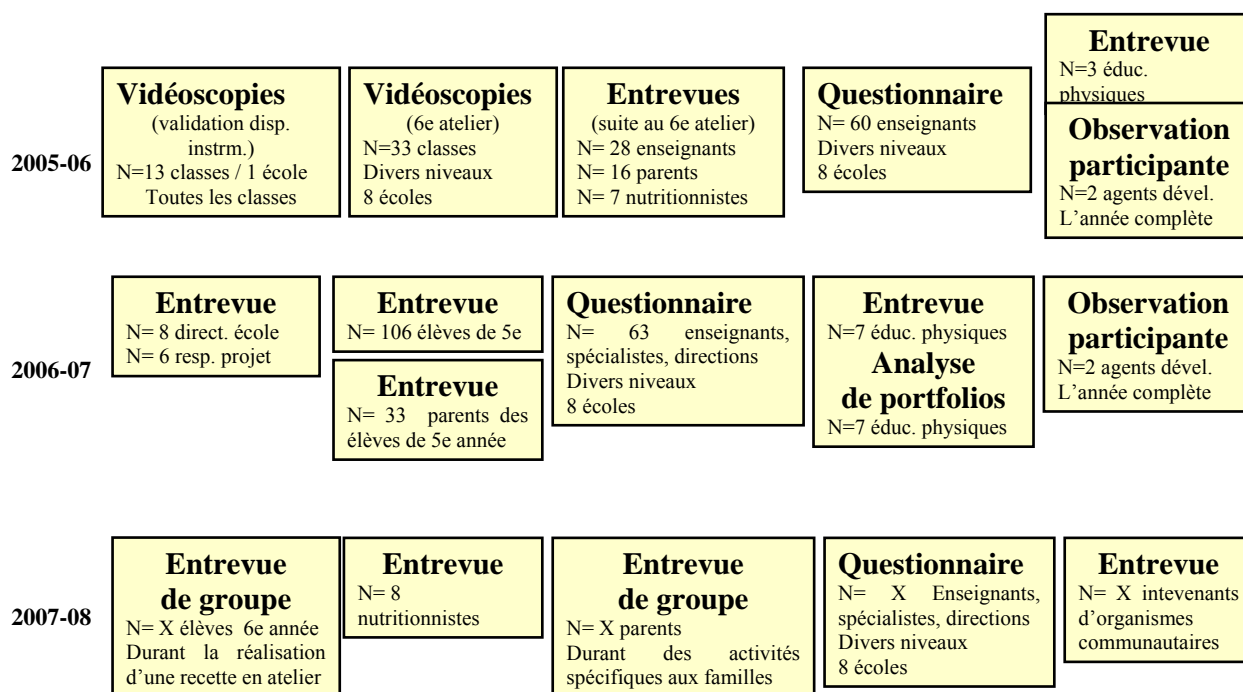
1.2.3 Méthodologie de recherche et recueils des données pour l'année 2005-2006

Ces recherches évaluatives sont fondées sur l'expérience qui se déroule depuis janvier 2002 dans 8 huit écoles de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Ces dernières ont été sélectionnées sur la base de la présence d'une forte proportion d'élèves issus de familles à faible revenu, de leur localisation dans des quartiers défavorisés et de l'obtention d'une autorisation des comités d'école et de la direction.

Le schéma 1, ci-après, présente le devis méthodologique pour les trois années de recherche. Dans le cadre du présent rapport, seuls les résultats de la première année d'expérimentation seront présentés.

Schéma 1

Devis méthodologique pour les trois années des recherches (2005-2008)



1.2.3.a Fondement des méthodes: Volet intervention éducative et socioéducative

La démarche de recherche que nous avons adoptée implique à la fois une dimension descriptive et une dimension évaluative. Si elle en prend certaines caractéristiques, la démarche privilégiée ne correspond cependant pas intégralement au schème classique de la recherche évaluative. Cette dernière tente généralement de quantifier ou d'objectiver l'impact d'un dispositif ou d'un programme de formation ou d'enseignement sur l'apprentissage de sujets, tant au plan cognitif, conatif que comportemental. Or, dans le cas de l'expérience du projet PC-PR, les indicateurs linéaires ou directs des impacts sur les conduites des élèves ne peuvent être recueillis. Tout au plus pourrions-nous inférer des effets de la démarche d'enseignement assumée par les nutritionnistes conjointement avec les enseignantes et les enseignants des écoles concernées sur le plan de certains apprentissages d'ordre cognitif par le truchement des mesures effectuées subséquemment. Les effets des interventions réalisées sur les attitudes ou les conduites éventuelles des élèves, de leurs parents, ou encore sur le plan de l'adoption de démarches de nature interdisciplinaires par les acteurs, relèvent plus d'indicateurs représentationnels ou de variables qualitatives issues de l'analyse du discours ou de la réponse à des questionnaires

d'enquête. Néanmoins, par l'adoption d'une méthodologie mixte, recourant certes essentiellement au recueil de données représentationnelles, directes car discursives ou indirectes et inférentielles par le truchement de l'administration de questionnaires d'enquête auprès de différentes catégories d'acteurs et d'entrevues semi-dirigées, nous assurons une certaine complémentarité des données (Christ, 2007; Nastasi, Hitchcock, Sarkar, Burkholder, Varjas et Jayasena, 2007; Rallis et Rossman, 2003).

La documentation scientifique nord-américaine en éducation tend à reconnaître et à affirmer le besoin d'études évaluatives menées dans un contexte d'accompagnement de l'implantation et de la mise en œuvre de programmes d'intervention, notamment lorsque ceux-ci visent l'amélioration de la performance scolaire. Cela, tout particulièrement lorsque ces programmes utilisent l'amélioration des interactions école-famille-milieu en tant que levier pour y arriver (Kalafat, Illback et Sanders, 2007) ou qu'ils visent la modification significative des conduites personnelles ou sociales des élèves (Jaycox, McCaffrey, Ocampo et *coll.*, 2006).

Le besoin pour de telles études et l'affirmation de la nécessité, qu'elles se fassent durant la réalisation des programmes qu'elles ciblent, résulte d'un constat souvent fait dans le passé. Les évaluations d'impact de programmes réalisées à trop court terme dans le cadre de programmes expérimentaux ou celles réalisées "post mortem" débouchent généralement sur deux types de produits. D'une part, le plus fréquemment elles se limitent à des évaluations de satisfaction des clientèles bénéficiaires ciblées ou, d'autre part, elles génèrent des évaluations à très haut niveau d'inférence et à faible potentiel d'attribution des causalités des phénomènes mesurés "post-hoc" (Cook, 2002; St-Pierre, Osgood, Mincemoyer, Kaltreider et Kauh, 2005; Torgerson et Torgerson, 2003). Dans l'ensemble des cas, elles ne servent ni la modélisation de "pratiques effectives" qui pourraient faire l'objet de généralisation ni la sériation des programmes selon leur qualité, leur adaptabilité ou leur efficience. Au contraire, elles avalisent l'incertitude et contribuent à l'émergence de tendances à "réinventer la roue" à petite échelle tout en vouant à l'oubli les leçons que les acteurs auraient pu en tirer.

Pris indépendamment, chacun des recueils de données illustrés par les divers items présentés ci-après peut constituer en soi une étape d'une démarche de recherche descriptive. La nature longitudinale de la recherche, se situant en même temps dans une perspective d'accompagnement de la démarche d'implantation et de déploiement des ateliers de cuisine-nutrition et faisant suite

ou étant concomitante à une démarche de formation du personnel des *Ateliers cinq épices*, acquérant de ce fait un statut de recherche-action-formation (Charlier, 2005), la place au cœur du paradigme de la complexité. En ce sens, les marqueurs de l'accomplissement d'une démarche associant l'accompagnement à la mesure des effets se trouvent en partie dans le potentiel d'identification d'indices d'intégration des pratiques de la part, certes des nutritionnistes, mais aussi des tiers intervenants éducatifs et socioéducatifs auprès de l'élève fréquentant les ateliers de cuisine-nutrition. Ce sont ces indicateurs que l'analyse des 33 séquences d'observation vidéoscopiques réalisées dans divers contextes d'enseignement et d'apprentissage vise à faire ressortir.

1.2.3.b Fondement des méthodes: Volet développement social

Concernant plus particulièrement les observations réalisées spécifiquement dans le cadre du volet portant sur le développement social, la démarche consistait à recueillir auprès des intervenantes (agente de développement et nutritionnistes) des descriptions détaillées de leurs actions relativement à leur travail, à conjuguer cette information avec des observations effectuées lors du déroulement des activités planifiées par l'agente de développement (AD) et à modéliser les pratiques des intervenantes en fonction des quatre opérations de la traduction, telles que décrites par Callon: problématisation, intéressement, enrôlement et mobilisation. Les discussions, lors des rencontres avec l'AD, ont été enregistrées sous forme audio et retranscrites, et des notes ethnographiques extensives ont été colligées continuellement. Tout ce matériel a fait mensuellement l'objet d'une analyse de contenu à partir d'une codification ouverte des unités de sens comprises dans l'ensemble du matériel narratif. Une première interprétation a été effectuée par la chercheure et rediscutée avec les intervenantes au cours de la réunion subséquente, créant ainsi un dispositif de réflexivité de l'action des intervenantes qui leur fournit un reflet de leurs pratiques qu'elles peuvent ensuite discuter et transformer dans un processus constant d'expérimentation et de modélisation. Au cours de la première année, le travail de modélisation a été plutôt exploratoire, alors qu'à la deuxième le travail a été axé vers la systématisation des pratiques se traduisant par le développement d'outils d'interventions et de protocoles de planification et d'implantation d'activités.

1.2.3.c Instruments de mesure

Le présent document présente les résultats obtenus durant l'année 2005-2006 dans le cadre de 9 des 11 recueils de données successifs ou menés en parallèle. Le tableau 1 qui suit indique (de gauche à droite) pour chacun des recueils (présenté par items dans la première colonne) la période de réalisation, les modes valorisés, les instruments privilégiés ainsi que la clientèle ciblée. Il est à noter que la présentation des **items 1 et 2** n'est pas incluse. Également, si pour chacun des items les faits saillants qui ressortent des résultats obtenus figureront dans les pages qui suivent, pour leur part **les annexes correspondent respectivement à la présentation de la totalité des résultats obtenus pour chaque item**. Ainsi les lecteurs auront, dans un premier temps, une vision globale des résultats et pourront se référer aux annexes pour de plus amples informations.

Tableau 1
Démarche méthodologique pour l'année 2005-2006

Items	Périodes	Modes de recueils	Instruments	Clientèles
Item 1 V-IÉ	Juillet 2005 et +	Analyse documentaire	<ul style="list-style-type: none"> . Revue de littérature: lien école-famille-communauté . Revue de littérature: programmes de nutriments . Analyse des programmes scolaires pancanadiens 	
Item 2 V-IÉ	Décembre 2005	(1 ^{re} série = V1) Vidéoscopies du 3 ^e atelier	<ul style="list-style-type: none"> . Validation du dispositif de vidéoscopie dans les classes et de la grille d'analyse . 2 caméras par classe et un micro branché sur la nutritionniste . Grille d'analyse des comportements verbaux et non verbaux 	Toutes les classes de l'école Jeanne LeBer (N= 12 classes)
Item 3 V-IÉ Annexe 1	Janvier 2006	Entrevue semi-dirigée	Guide d'entrevue: Personnels des <i>Ateliers cinq épices</i>	Tous les personnels des <i>Ateliers cinq épices</i> (N=8 sujets)
Item 4a V-IÉ Annexe 2a	Mars-avril 2006	(2 ^e série = V2) Vidéoscopies du 6 ^e atelier	<ul style="list-style-type: none"> . 1 caméra par classe et un micro branché sur la nutritionniste . Grille d'analyse des comportements verbaux et non verbaux 	Dans toutes les écoles participantes et toutes les classes de fin de cycle (maternelle 5 ans; 2 ^e , 4 ^e et 6 ^e année) (N=33 classes)
Item 4b V-IÉ Annexe 2b	Mars-avril 2006	Entrevue semi-dirigée	Guide d'entrevue: Personnels des <i>Ateliers cinq épices</i> Entrevue réalisée suite à la vidéoscopie du 6 ^e atelier	Tous les personnels des <i>Ateliers cinq épices</i> (N=8 sujets)
Item 5 V-IÉ Annexe 3	Mars-avril 2006	Entrevue semi-dirigée	Guide d'entrevue: Enseignants Entrevue réalisée suite à la vidéoscopie du 6 ^e atelier	Enseignants (volontaires), titulaires des classes vidéoscopiées (N= 28 sujets)
Item 6 V-IÉ Annexe 4	Mars-avril 2006	Entrevue semi-dirigée	Guide d'entrevue: Parents Entrevue réalisée suite à la vidéoscopie du 6 ^e atelier	Parents (volontaires) ayant participé aux ateliers filmés (N= 16 sujets)

Item 7 V-IÉ Annexe 5	Mai 2006	Questionnaire	Questionnaire: Enseignants	Tous les enseignants (volontaires) des huit écoles participantes (N=60 sujets)
Item 8 V-IÉ Annexe 6	Juin 2006	Entrevue semi-dirigée	Guide d'entrevue: Enseignants spécialistes en éducation physique	Les enseignants en éducation physique volontaires dans les 8 écoles (N=3 sujets)
Item 9a V-DS Annexe 7	Janvier 2006 à juin 07	Observation participante	Synthèse d'observations, notes ethnographiques, discussion avec l'agente et les nutritionnistes, enregistrement, etc.	L'AD Activités ciblées dans deux écoles
Item Autre V-IÉ Annexe 8	Juin 2005 à juin 07	Analyse de contenu	Planifications des ateliers de cuisine-nutrition pour les années 2002 à 2007	-

1.2.3.d Paramètres de l'échantillon

Durant l'année 2005-2006, les ateliers de cuisine-nutrition ont été dispensés auprès de 113 groupes-classe et ont touché environ 2200 enfants et leurs parents.

- ✓ Les **items 3 et 4b** concernent deux entrevues réalisées auprès des personnels des *Ateliers cinq épices*. Nous cherchions à identifier les représentations des nutritionnistes quant à leur rapport à l'objet nutrition, aux orientations et finalités du projet PC-PR, à la pratique de l'interdisciplinarité professionnelle ainsi qu'à l'organisation, la planification et l'animation des ateliers de cuisine-nutrition. Outre sa directrice, sept nutritionnistes et une agente de développement social formaient l'équipe des intervenantes.
- ✓ Pour leur part, les **items 5 et 6** sont également des entrevues mais effectuées auprès d'acteurs interpellés dans les ateliers de cuisine-nutrition (enseignantes et enseignants; parents présents aux ateliers). Les objets de questionnement se rapportaient aux représentations respectives des titulaires de classe et de parents participant au regard de l'objet nutrition et des effets à court et à long terme des apprentissages effectués.
- ✓ Quant à lui, l'**item 8** est une entrevue réalisée auprès d'éducatrices et d'éducateurs physiques oeuvrant au sein d'écoles participant au projet PC-PR. L'objectif visé était d'identifier leurs représentations par rapport à la santé et à son enseignement, mais également à propos d'une articulation possible entre les ateliers de cuisine-nutrition et les pratiques effectives en lien avec la discipline de l'éducation physique et à la santé.

- ✓ L'**item 7** correspond à une enquête par questionnaire administré aux enseignantes et aux enseignants participant au projet PC-PR et portait spécifiquement sur les ateliers et leurs effets potentiels à court et à long terme tant auprès de l'enfant que de sa famille.
- ✓ L'**item 4a** se veut la réalisation de vidéoscopies réalisées auprès de la totalité des classes de fin de cycle des huit écoles inscrites au projet PC-PR. Au total, 33 classes ont été vidéocopiées durant le sixième atelier. À l'aide de grilles d'observation, les données entrées ont permis d'observer l'intervention éducative actualisée et les divers éléments qui la composent, et ce, tant concernant la médiation d'ordre pédagogique que didactique ainsi que les interactions entre les divers acteurs présents en classe.
- ✓ Enfin, l'**item 9a** visait l'observation des agirs professionnels de l'AD en relation avec le développement social au sein de la classe, de l'école et de la communauté.

Le tableau 2 qui suit présente le nombre de sujets par item au regard des écoles participantes.

Tableau 2
Nombre de sujets participants

Écoles	Item 3 Nutri- tionnistes	Item 4b Nutri- tionnistes	Item 5 Ensei- gnants	Item 6 Parents	Item 7 Ensei- gnants	Item 8 Ensei- gnants EP	Item 4a Classes	Item 9a AD
Annexe Charlevoix	*a 1	*b 1	4	1	6	-	4	-
Jeanne-Leber	*a 1	*b 1	3	1	8	-	4	-
Ludger-Duvernay	1	1	*c 5	1	4	-	5	-
De la Petite-Bourgogne	1	1	3	1	6	-	4	-
Saint-Benoît	1	1	3	3	7	-	4	-
Saint-Odile	1	1	4	4	7	-	4	-
Saint-Zotique	*a 1	*b 1	*c 4	3	11	-	4	-
Victor Rousselot	*a 1	*b 2	3	2	11	-	4	-
Total	*a 8	7	28	16	60	*d 3	33	*e 1

*a Au total, 7 nutritionnistes ont participé à l'entrevue. L'une d'entre elles intervient dans deux écoles. Également, la direction des *Ateliers cinq épices* a participé à cette entrevue.

*b Certaines nutritionnistes interviennent dans deux écoles.

*c Une enseignante spécialiste intervient dans deux écoles.

*e Tenant compte du faible taux de participants à l'entrevue et dans le but de conserver l'anonymat des trois éducatrices et éducateurs physiques qui ont accepté de participer à l'entrevue, l'école où ces personnes enseignent n'est volontairement pas mentionnée.

*f Toujours dans un souci de confidentialité, les écoles dans lesquelles l'agente de développement était impliquée ne sont volontairement pas indiquées.

2. CHAPITRE 2: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, ITEMS 3, 4b, 5, 6, 7 ET 8

Le chapitre deux identifie les faits saillants des résultats obtenus aux **items 3** (point 2.1; **annexe 1**), **4b** (point 2.2; **annexe 2b**), **5** (point 2.3; **annexe 3**), **6** (point 2.4; **annexe 4**), **7** (point 2.5; **annexe 5**) et **8** (point 2.6; **annexe 6**). Pour leur part, les points importants qui ressortent aux items *autre*, *4a* et *9a* seront présentés dans le troisième chapitre du présent document. Comme l'indique le tableau 1, les annexes jointes permettent d'entrevoir les résultats obtenus au regard de la totalité des analyses effectuées pour l'ensemble des items.

Chacun des sous-chapitres qui suivent se veut faire état des lignes directrices tirées des résultats obtenus par item.

Le tableau 3 qui suit mentionne les thèmes des divers recueils correspondant aux items à l'étude dans ce second chapitre.

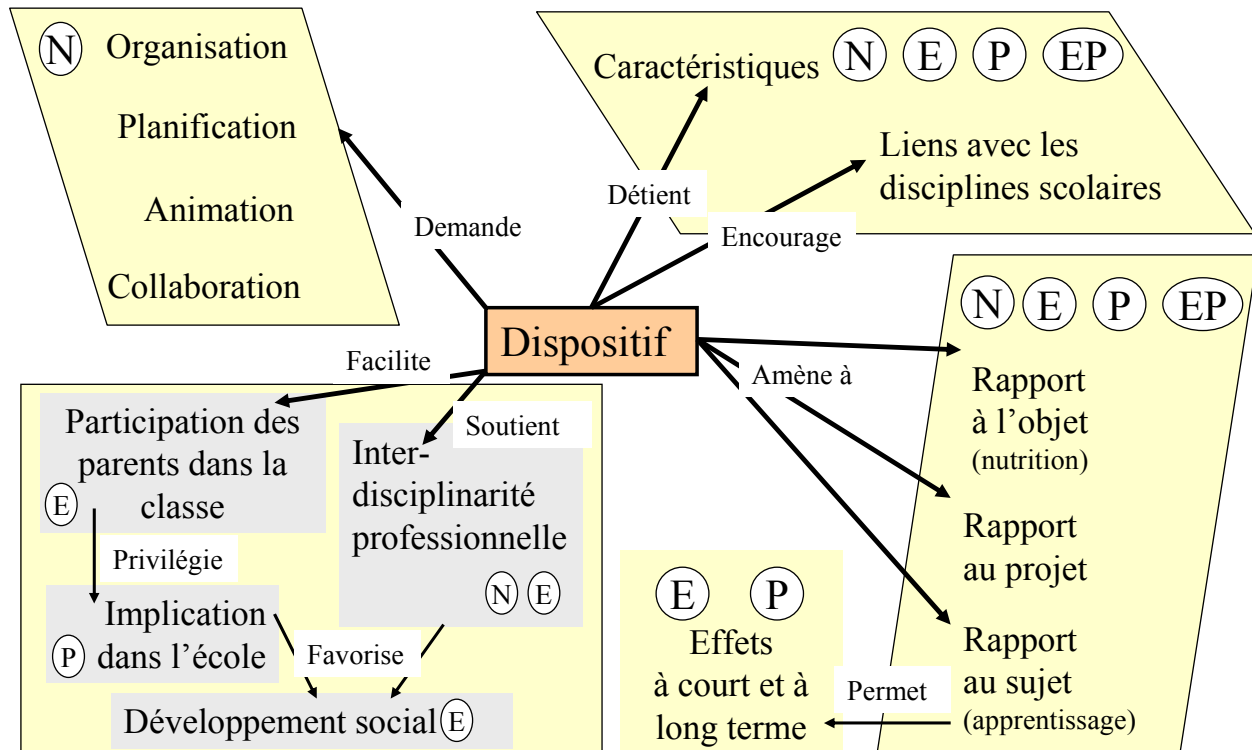
Tableau 3
Thèmes des différents recueils de données correspondant aux items 3, 4b, 5, 6, 7 et 8

Thèmes	Item 3 Nutritionnistes	Item 4b Nutritionnistes	Item 5 Enseignants	Item 6 Parents	Item 7 Enseignants	Item 8 Éducateurs physiques
1	Rapport au projet PCPR et à l'objet (nutrition)	Organisation de l'horaire des ateliers	Rapport au projet PCPR et à l'objet (nutrition)	Rapport au projet PCPR et à l'objet (nutrition)	Renseignements sociodémographiques	Programme du MELS
2	Rapport au sujet (apprentissage)	Planification des ateliers	Caractéristiques du projet PCPR et liens avec l'enseignement	Dispositif dans la classe	Participation des parents et impacts des ateliers	Éducation à la santé et éducation physique
3	Caractéristiques du projet PCPR (dispositif)	Animation des ateliers	Caractéristiques du projet PCPR (dispositif)	Effets à long terme	Développement social	Place de la nutrition et programme de nutrition
4	Rapport à l'interdisciplinarité professionnelle	Collaboration aux ateliers	Effets à long terme	Implication dans l'école	Interdisciplinarité professionnelle	Articulation avec le projet PC-PR et éducation physique

Pour sa part, le schéma 2 permet une vision intégrale et articulée des thématiques qui ressortent des résultats obtenus dans ces items en plaçant le dispositif d'intervention comme fédérateur des ateliers de cuisine-nutrition, de manière à situer son rayonnement sur les divers éléments qui composent l'intervention éducative et socioéducative et les acteurs qui supportent celle-ci.

Schéma 2

Thématiques évaluées et leurs liens avec le dispositif des ateliers de cuisine-nutrition Représentations des nutritionnistes (N), des enseignants (E), des éducateurs physiques (EP) et des parents (P)



N.B. Les sujets (N: nutritionnistes; E: enseignantes et enseignants; P: parents; PE: éducatrices et éducateurs physiques) indiqués dans les bulles sont ceux qui ont été interviewés lors d'entrevues semi-dirigées et interrogés par l'entremise du questionnaire à l'égard des thèmes de questionnement.

2.1 RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 3: ENTREVUES RÉALISÉES AUPRÈS DES NUTRITIONNISTES

L'échantillon se compose de huit nutritionnistes (7 animatrices et 1 directrice) oeuvrant au sein des *Ateliers cinq Épices*.

Le guide d'entrevue comportait les quatre thématiques qui suivent, subdivisées en 34 questions:

1. Rapport au projet PC-PR et à l'objet nutrition (Q1 à Q10)
2. Rapport au sujet (apprentissage) (Q11 à Q17)
3. Caractéristiques du projet PC-PR (dispositif) (Q18 à Q28)
4. Rapport à l'interdisciplinarité professionnelle (Q29 à Q34)

conception et préparation du matériel (dont faire les achats); encadrement des stagiaires-nutritionnistes.

- **Les principales compétences professionnelles et qualités personnelles que doit détenir une nutritionniste qui intervient dans le cadre des *Ateliers cinq épices* pourraient être définies comme suit:** établir des relations de proximité avec les enfants; être patiente; détenir comme formation un baccalauréat en nutrition; maîtriser adéquatement les concepts liés à la nutrition; détenir des habiletés techniques (montrer correctement la recette et les éléments appartenant aux techniques culinaires); posséder des compétences en animation (être capable de vulgariser l'information, avoir le goût de communiquer, de susciter et stimuler la motivation à apprendre chez les élèves); être capable de s'adapter aux différents cycles d'enseignement ainsi qu'aux divers groupes et à leurs particularités de façon à moduler l'enseignement des connaissances et des techniques; être créative, parce qu'il y a peu de ressources existantes pour supporter la planification des ateliers; imaginer des moyens, des outils peu coûteux, visuels, attrayants et pédagogiques; avoir une bonne ouverture d'esprit pour favoriser une collaboration effective avec les titulaires des classes.
- **Les *Ateliers cinq épices* nécessitent un investissement différent à l'égard du travail assumé habituellement par une nutritionniste.** En effet, selon les nutritionnistes, œuvrer au sein du projet PC-PR nécessite pour celles-ci: davantage de créativité et d'ouverture; de connaître les milieux scolaire (exigences liées à l'intervention dans un cadre scolaire auprès d'élèves, de parents et d'enseignantes et d'enseignants) et communautaire (avec d'autres communautés et d'autres cultures); de s'adapter aux enfants; de développer un regard de pédagogue dans l'acte d'intervenir où des compétences pédagogiques et didactiques doivent être sollicitées par les apprenantes et apprenants.
- **L'éducation à la nutrition chez les enfants âgés de 4 à 12 ans pourrait se définir** par l'importance d'éduquer ces derniers, car à cet âge ils sont ouverts à l'apprentissage, ils ont envie de découvrir des choses, ils peuvent écouter les gens et absorber un nombre non négligeable d'informations variées. On sait également que les jeunes ont des problèmes par rapport à leur poids, souvent liés à leur alimentation. Lorsque ceux-ci sont adolescents, c'est

plus difficile d'effectuer des changements. Ils auraient peut-être aussi moins d'intérêt à réaliser des ateliers de cuisine-nutrition.

- **Les nutritionnistes confirment l'apport de la dimension d'intervention sociale dans le cadre de l'actualisation des ateliers.** À cet effet, elles affirment que les parents sont impliqués, qu'elles interviennent auprès des adultes mais aussi qu'elles cherchent à susciter des moments d'interactions avec les parents participant aux ateliers, voire de développer des collaborations à plus long terme. Par ailleurs, elles travaillent aussi à développer des partenariats avec d'autres organismes.
- **Concernant l'intérêt à intégrer l'éducation à la nutrition dans les écoles,** les nutritionnistes affirment que tous devraient maîtriser des éléments de base en alimentation, comme c'est le cas pour les savoirs liés aux mathématiques, au français et à une tierce langue, tel l'anglais. Éduquer les jeunes québécois leur permettra de faire des choix éclairés sur les aliments à privilégier et ainsi de mieux connaître ce qu'ils mangent. Pour ces dernières, il est primordial que l'enfant acquière ces connaissances dès le préscolaire et le primaire.
- **Lorsque l'on questionne les nutritionnistes sur le fait que l'éducation à la nutrition doit ou non s'adresser de façon particulière à l'enfant et aux familles de milieu défavorisé,** elles répondent que ces derniers sont plus fragiles et plus vulnérables. De plus, les nutritionnistes interrogées croient que l'information concernant une saine alimentation leur est moins accessible car ils en entendraient moins parler. Les besoins de ces familles vulnérables ainsi que les problèmes qu'elles vivent seraient plus grands. Le projet PC-PR leur donnerait la possibilité de mieux s'alimenter tout en rehaussant l'estime d'eux-mêmes par une meilleure maîtrise sur leurs habitudes de vie et une ouverture à de nouveaux horizons alimentaires.
- **La participation des parents dans les classes durant les ateliers** est perçue par les nutritionnistes comme une occasion pour ces derniers d'entrer dans l'école, de s'insérer dans la vie de la classe, de rencontrer l'enseignante ou l'enseignant de leur enfant et d'apprendre différentes choses avec leurs enfants. La partie théorique de l'atelier favoriserait chez les parents l'acquisition de nouvelles connaissances concernant l'alimentation. Également, les

ateliers leur permettraient d'observer leur enfant en interaction avec des pairs et avec l'enseignante ou l'enseignant. Pour les parents nouvellement arrivés au Québec, le projet PC-PR est une ouverture au système scolaire québécois.

- **Le projet PC-PR favorise le transfert des apprentissages de l'école à la maison.** À ce propos, les nutritionnistes affirment que lorsque l'enfant vient aux ateliers, il apprendrait vraiment des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire, de manière à être conscient de ce qu'est une saine alimentation mais aussi d'être outillé pour préparer des mets sains. Les ateliers sont des situations authentiques d'apprentissage. À son retour à la maison, s'il a été intéressé pendant l'atelier, l'enfant serait tenté de refaire les recettes chez lui avec le support de l'un de ses parents.
- **Pour les nutritionnistes, le projet PC-PR favorise également le transfert des apprentissages de l'école vers la communauté.** Selon ces dernières, les transferts s'effectueraient par les organismes communautaires, les parents ou les enfants eux-mêmes. L'atelier se réalise auprès d'enfants qui en parlent à leurs parents. Ou encore, des rencontres ont lieu à l'école avec des parents, un lieu lié à leur enfant.

2.1.2 Rapport au sujet (apprentissage)

- Selon l'expérience et l'expertise des nutritionnistes du projet PC-PR, **l'enfant apprend**: en touchant, en observant, en sentant, en goûtant, en écoutant; par la pratique, la manipulation et en "mettant la main à la pâte"; par imitation; en essayant de nouvelles choses; en chantant et en s'amusant.
- **La maison en tant que lieu d'apprentissage de la nutrition** serait entre autres possible par l'entremise de la télévision, qui est occasionnellement porteuse de "bons messages" par la présentation d'émissions éducatives en lien avec l'alimentation. Si l'enfant va au supermarché avec ses parents, cela peut être un "beau lieu" d'apprentissage parce qu'il peut y faire des choix selon ce qu'il a appris. Lorsque ce dernier participe aux ateliers de cuisine-nutrition, il peut reconnaître des aliments et inciter ses parents à les acheter et leur montrer comment il a réalisé ces recettes en atelier en les faisant à nouveau chez lui.

- **Concernant les pratiques de nutrition dans les familles**, si ces dernières sont différentes à divers niveaux, certaines d'entre elles font des choix simples et rapides (ex.: *fast food*), manquent de temps, de connaissances, d'intérêt ou d'éducation en matière d'alimentation, ou ne veulent simplement pas forcer l'enfant dans ses goûts en acceptant leurs caprices du moment. Pour leur part, d'autres familles font des choix éclairés. Par ailleurs, de plus en plus les repas sont moins structurés, les enfants grignotent davantage et sont souvent laissés à eux-mêmes. Aussi, la télévision et l'ordinateur font partie des repas. De plus, il y a les publicités qui viennent influencer leurs pratiques, et ce, pas nécessairement de manière positive.
- À la question **l'enseignement axé essentiellement sur des connaissances d'ordre théorique sur la nutrition influence-t-il les pratiques alimentaires des enfants ou de leurs parents**, les nutritionnistes répondent que de légers impacts sont envisageables en fonction du niveau de vulgarisation des savoirs théoriques qui les rendent accessibles à l'élève. Selon ces dernières, les pratiques alimentaires peuvent davantage être influencées si la théorie est mise en pratique dans le cadre de l'enseignement. Ainsi, les connaissances liées à une saine alimentation seront davantage accessibles en expérimentant, en cuisinant, en réalisant la recette, en réfléchissant aux impacts sur la santé et l'environnement, etc.
- **Les apprentissages réalisés dans le projet PC-PR peuvent permettre à long terme l'adoption de saines habitudes alimentaires chez les enfants ou leurs parents.** L'une des finalités du projet est d'amener la population enfantine et leur famille à "bien s'alimenter" en faisant entre autres l'effort de cuisiner davantage avec des aliments sains. Comme les nutritionnistes voient les élèves huit fois annuellement, et ce, dès la maternelle 4 ans et tout au long du primaire, ces derniers développent au fil des ans des connaissances, des habiletés techniques, une ouverture d'esprit aux aliments variés et le bagage suffisant pour faire des choix éclairés.
- **Les apprentissages réalisés dans le cadre des ateliers de cuisine-nutrition peuvent avoir d'autres effets à long terme** parce que les enfants vont se souvenir de ce qu'ils ont appris. En effet, ils vont s'intéresser davantage à leur santé, auront moins de crainte à essayer de cuisiner

et seront plus ouverts à des nouveaux aliments et à les cuisiner. Par leur participation aux ateliers, ils ont appris la base et savent lire et effectuer une recette.

- **Les parents, particulièrement de milieux défavorisés, ont besoin d’être informés,** d’apprendre des “trucs” culinaires, simples et rapides (par exemple sur le contenu des boîtes à lunch, des collations, des aliments du Québec, des aliments santé, etc.) et des recettes. L’information doit être vulgarisée et ciblée pour eux (par exemple: à partir de problèmes de santé, tels que le cholestérol et l’hypertension).

2.1.3 Caractéristiques du projet PC-PR (dispositif)

- **L’intervention valorisée dans les ateliers de cuisine-nutrition** fait que l'enfant s'implique et participe concrètement. C'est aussi un projet qui interpelle les parents en classe, on les voit et on les entend. Les ateliers sont obligatoires pour tous les élèves d’une même école et se vivent durant les heures de classe.
- **Les étapes et les particularités de la démarche de planification des ateliers par les nutritionnistes se réalisent collectivement et individuellement.** Le travail en équipe est la base des planifications faites à partir des thématiques à privilégier, des objectifs à étayer, des recettes à concevoir, des contenus pédagogiques et didactiques à identifier et des outils qui supporteront l’enseignement-apprentissage. La collaboration entre les nutritionnistes permet de se partager le travail de recherche nécessaire à divers niveaux lors de la planification, à définir comment seront abordés les objectifs par rapport aux cycles d'enseignement, à développer les matériels (images, montages, jeux, activités préparatoires, etc.), à regarder ce qui a été fait les années précédentes, et ainsi trouver des idées pour les prochains thèmes, etc. Plus particulièrement, individuellement les nutritionnistes doivent identifier des objectifs précis liés à leur animation et s’approprier la planification, la recette et les matériels qui supporteront l’atelier.

Les principaux apprentissages que les enfants réalisent par leur participation aux ateliers de cuisine-nutrition d’ordre culinaire sont la lecture des ingrédients qui sont nécessaires à la préparation de la recette, des connaissances sur les différents outils, une ouverture sur des goûts méconnus et la découverte de nouveaux aliments du terroir, des plantes que l’on peut intégrer à

une recette et les habitudes alimentaires de cultures autres. Des apprentissages particuliers à la santé et aux saines habitudes de vie sont également effectifs ainsi que le travail en équipe. Par ailleurs, selon les nutritionnistes, les **aspects des ateliers que les élèves aimeraient le mieux seraient** cuisiner et goûter les recettes réalisées.

- **Les ateliers développeraient, selon les nutritionnistes, des tierces compétences**, tels des compétences en mathématiques (les fractions) et en lecture (lire la recette), le sens de l'organisation et le travail en coopération.
- **Les principales difficultés rencontrées** concernent spécifiquement la gestion de la discipline en classe et la dynamique de groupe. Afin de palier à ces difficultés, les nutritionnistes mettent en place des règles de vie spécifiques aux ateliers et des consignes de réalisation claires. Elles sont également constamment à la recherche de stratégies d'encadrement. Le support de l'enseignante et de l'enseignant est également sollicité de manière à ramener à l'ordre les élèves turbulents.
- **Le rôle de l'agent de développement social** serait la création de liens entre l'école, les parents et la communauté. L'école est perçue par les nutritionnistes comme le pont entre les parents et la communauté.

2.1.4 Rapport à l'interdisciplinarité professionnelle

- **Les acteurs professionnels avec qui les nutritionnistes doivent collaborer pour atteindre les objectifs visés** sont: les personnels enseignants; l'éducatrice ou l'éducateur physique; l'hygiéniste dentaire et l'infirmière; les directions d'école; les autres nutritionnistes, le concierge de l'école et les secrétaires.
- **Le fait de travailler avec d'autres professionnels qui n'ont pas la même formation que les nutritionnistes affecte la manière d'intervenir auprès des élèves et de leur famille.** En effet, collaborer avec divers intervenantes et intervenants permet des visions distinctes qui sont mises en commun où chaque personne apprendrait de l'autre en fonction des compétences professionnelles respectives.

- **Les attentes des nutritionnistes au regard de l'intervention des agents sociaux** font qu'elles souhaitent que ceux-ci soient présents aux ateliers. Elles comptent sur eux pour échanger avec les parents, créer des liens entre l'AD et les parents, mais aussi les parents entre eux. Parallèlement, elles suggèrent que les AD soient les porte-parole du projet dans le quartier, de manière à faire connaître celui-ci.
- **Les attentes des nutritionnistes par rapport à l'intervention des enseignantes et enseignants** supportent l'idée d'une collaboration ponctuelle mais aussi à long terme. Elles s'attendent à ce que les titulaires de classe bonifient leurs interventions, ajoutent au niveau des contenus et fassent les liens avec les disciplines scolaires, trouvent des idées, participent aux ateliers en supportant les élèves et en encadrant ceux qui ont des comportements déplacés.
- **L'articulation entre les personnels enseignants et les nutritionnistes** se situe au niveau des compétences spécifiques aux champs respectifs de spécialisation professionnelle. Pour leur part, les nutritionnistes disent détenir peu de connaissances d'ordre pédagogique et didactique concernant les disciplines scolaires. Pour elles, enseigner est un art, et dans leur cas a été appris sur le terrain. Par contre, elles sont conscientes de détenir une expertise importante sur l'alimentation, ce qui leur permet de répondre aux questions des titulaires de classe, des parents et des élèves. De plus, si les enseignantes et les enseignants ont une formation pour intervenir auprès des enfants et de leurs parents, les nutritionnistes affirment ne pas avoir été préparées dans leur formation initiale à ce type de contexte d'intervention.

2.2 RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 4b: ENTREVUES RÉALISÉES AUPRÈS DES NUTRITIONNISTES

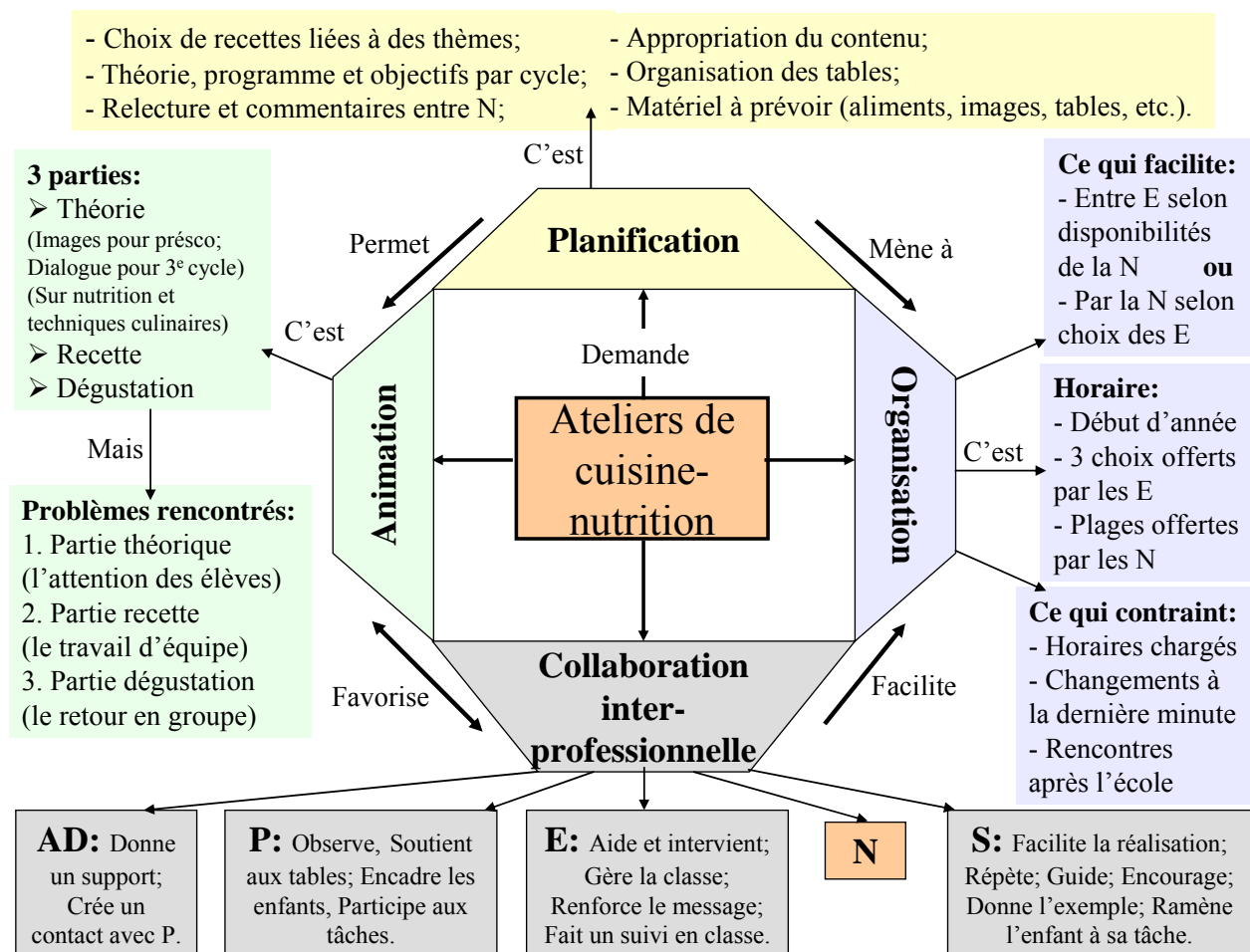
Sept nutritionnistes animaient les ateliers de cuisine-nutrition dans les huit écoles participantes durant l'année 2005-2006. Plus précisément, quatre d'entre elles étaient à leur première année d'expérience dans un tel projet, deux autres avaient de une à trois années d'expérience au sein du projet PC-PR, et une seule nutritionniste intervient dans le projet depuis sept ans déjà.

Le guide d'entrevue ciblait les quatre thématiques qui suivent, subdivisées en 21 questions:

1. Organisation de l'horaire des ateliers (Q1 et Q2);
2. Planification des ateliers (Q3 à Q9);
3. Animation des ateliers (Q10 à Q15);
4. Collaboration aux ateliers PC-PR (Q16 à Q21).

Le schéma 4 qui suit présente une synthèse des résultats découlant de l'analyse des propos des nutritionnistes. Pour leur part, les sous-chapitres subséquents présentent les éléments qui caractérisent les thèmes questionnés durant l'entrevue.

Schéma 4 Représentations des nutritionnistes au regard du dispositif des ateliers de cuisine-nutrition



Légende:

AD = Agent de développement

P = Parent

E = Enseignant

N = Nutritionniste

S = Spécialiste (ex.: psychoéducateur)

2.2.1 Organisation de l'horaire des ateliers

L'établissement de l'horaire des ateliers est établi en début d'année lors d'un rencontre avec l'équipe-école ou individuellement avec chacun des titulaires de classe. Tant la disponibilité des plages horaire des nutritionnistes que les contraintes liées à l'enseignement et à l'intervention de spécialistes dans les classes sont pris en compte. Si les enseignantes et enseignants démontrent une réelle collaboration entre collègues et avec la nutritionniste pour établir l'horaire de chacune des classes, la charge de travail de chacun, les changements de dernière minute et des rencontres en fin de journée sont nécessaires.

2.2.2 Planification des ateliers

- Si, comme mentionné dans l'item précédent, des **planifications collectives** sont de mise et qu'un soin particulier est accordé à la recherche d'informations à divers niveaux pour permettre la conceptualisation de matériels pertinents, la tâche individuelle particulière à chaque atelier n'en est pas moindre pour les nutritionnistes. Les nutritionnistes doivent entre autres s'entendre pour acquérir les produits nécessaires à la réalisation des recettes.
- La plus **grande difficulté**, lors de la planification, semble résider dans l'adaptation d'un même atelier aux divers cycles d'enseignement. En effet, si la planification des ateliers est conçue pour les élèves de 6^e primaire, chaque nutritionniste doit adapter celle-ci pour les élèves du préscolaire et ceux du 1^{er} et 2^e cycle. Les savoirs théoriques à enseigner en fonction des cycles, est quelquefois difficile à déterminer. Également, certains éléments méritent une réflexion plus intense lors de la planification. Le choix des recettes est parfois limité par diverses contraintes liées à leur faisabilité, la logistique qui doit être mise en place et l'équipement nécessaire. La durée d'un atelier est une contrainte majeure tenant compte que tant les savoirs théoriques, le jeu pédagogique, la réalisation de la recette, la dégustation de celle-ci, la période d'objectivation de l'activité et le temps alloué au nettoyage sont autant de facteurs qui orientent le choix des recettes. Celles-ci ajoutent que "tout doit être bien réfléchi".
- La **collaboration avec les enseignantes et enseignants** est manifeste. Concernant les activités préparatoires qui sont planifiées par les nutritionnistes mais actualisées en classe par les personnels enseignants, celle-ci semble plus apparente avec les classes du préscolaire et du

premier cycle du primaire. Les titulaires semblent apprécier les activités soumises mais certains d'entre eux se disent débordés et ne les réalisent pas.

2.2.3 Mise en œuvre des ateliers

Si durant l'atelier les élèves semblent motivés, aiment manipuler, découvrir et goûter, ils sont également fiers de la recette réalisée avec succès. Toutefois, certains problèmes persistent à divers niveaux.

- Selon les thèmes et le moment de la journée où a lieu l'atelier (plus difficile l'après-midi que le matin), le **niveau d'attention des élèves est différent**. Lors de l'enseignement des savoirs théoriques auprès des jeunes enfants, c'est plus difficile à long terme. Certains élèves éprouvent également des difficultés à travailler en équipe, à collaborer avec leurs pairs et à s'écouter mutuellement. Des élèves parlent fort, se chicanent occasionnellement, et vont même jusqu'à se pousser. Dans ces moments, l'utilisation de couteaux peut être non sécuritaire. La période de dégustation offre aussi ses soucis, où il est plus difficile de ramener le groupe pour des échanges communs. Des parents semblent parfois pressés de nettoyer et d'assumer le lavage de la vaisselle.
- Durant l'atelier, **la forme des interventions** est assujettie aux cycles d'enseignement. En maternelle, l'utilisation d'images est essentielle et les notions spatiotemporelles liées à la réalisation de la recette sont non développées. Avec les cycles du primaire, il est aisé de faire verbaliser les élèves dont certains s'expriment avec un vocabulaire spécifique à la nutrition. Avec les élèves du troisième cycle, des échanges argumentés sont possibles car ils sont plus ouverts à la société, à la publicité, à ce qu'ils ont entendu parler chez eux ou par leurs camarades.
- **Certaines parties de l'atelier mériteraient d'être modifiées** concernant l'éducation préscolaire. Davantage de ressources et de jeux éducatifs seraient les bienvenus pour combler les moments de transition pour celles et ceux qui terminent plus rapidement. Quant à la référence aux savoirs théoriques, moins élaborer à ce niveau et axer davantage sur les

techniques culinaires; les principes de base, et ce, en petits groupes, pourrait être une avenue à explorer.

2.2.4 Collaboration durant les ateliers

Durant les ateliers, les **enseignantes et enseignants** sont perçus par les nutritionnistes comme étant un excellent soutien concernant la gestion de la classe. Ces dernières et derniers font le suivi en classe des sujets abordés durant l'atelier, ajoutent des éléments importants pendant l'atelier et ainsi renforcent le message, vulgarisent certains propos des nutritionnistes qui définissent leur rôle comme étant celui d'un facilitateur, d'un renforçateur et d'un collaborateur. Les nutritionnistes disent que pour les enseignantes et enseignants, le projet PC-PR est bien perçu, que les personnels scolaires le trouvent intéressant, important, qu'il permet de favoriser le développement de la motricité fine chez les élèves, et que c'est une occasion de dialoguer avec les parents, mais aussi d'avoir des échanges avec ceux-ci concernant leur enfant.

Pour leur part, des **parents** assisteraient aux ateliers uniquement en tant qu'observateurs, pour faire plaisir à leur enfant. Leur rôle est à ce moment passif et certains d'entre eux ne parlent pas français. Cependant, la plupart s'investissent dans les différentes tâches. Comme les élèves sont réunis en petite équipe autour d'une même table, un parent les rejoint. Ainsi, ces derniers apportent un soutien à divers ordres. De plus, l'élève dont le parent est présent se sent fier et motivé à accomplir la recette. D'après les nutritionnistes, les parents présents sont motivés et trouvent le projet important et intéressant. Ceux-ci affirment refaire les recettes à la maison et disent remarquer que leur enfant s'intéresse davantage à l'alimentation et qu'il veut cuisiner chez eux.

En fonction des écoles, dans certains ateliers des **spécialistes** sont présents. Leur présence est grandement appréciée par les nutritionnistes. Ces derniers prennent en charge une table de travail. Ils guident les élèves dans leurs explorations, les ramènent à la tâche, interviennent sur des notions didactiques, les encouragent, ajoutent et reformulent des notions (rôle de renforçateur). Ceux-ci peuvent également présenter les savoirs et techniques de façon différente et ont davantage de facilité à obtenir l'attention d'un groupe d'élèves. S'ils ont un rôle plus effacé par rapport à la gestion de classe en grand-groupe, en petits-groupes ils soumettent des exemples aux

élèves et les encouragent à poursuivre et à goûter aux nouveaux mets. Selon les nutritionnistes, les spécialistes trouvent les ateliers très pertinents et les psychoéducateurs en profitent pour venir travailler la communication orale et certaines difficultés langagières auprès des élèves évalués. De plus, les ateliers leur permettent de voir l'enfant dans un environnement autre et ainsi peaufiner leurs stratégies d'intervention.

Enfin, pour l'**agente de développement** les ateliers sont des lieux propices pour établir des liens de confiance avec les enfants et pour mobiliser les parents. En effet, elle supporte les élèves aux tables et participe aussi à la vaisselle assumée par les parents, et ainsi crée un contact avec ceux-ci.

2.3 RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 5: ENTREVUES RÉALISÉES AUPRÈS DES PERSONNELS ENSEIGNANTS

Vingt-huit enseignantes et enseignants ont été interviewés à l'égard du concept de nutrition, des caractéristiques du projet PC-PR et concernant ses effets à court et à long terme. Plus précisément, l'échantillon était composé de 23 enseignantes et de 5 enseignants majoritairement généralistes¹. Huit des sujets sont âgés de moins de 30 ans, 11 ont entre 31 et 40 ans et 8 ont plus de 41 ans. Parmi ceux-ci, 6 sujets ont moins d'une année d'expérience dans le milieu scolaire où le projet PC-PR est implanté, 9 ont entre deux et quatre années d'expérience dans le milieu actuel et les 12 autres sujets ont plus de cinq ans dans l'école. Par contre, seulement 5 sujets ont moins de cinq années d'expérience professionnelle dans l'enseignement. Les sujets sont répartis entre les 3 cycles du primaire (N= 8 par cycle) et 4 d'entre eux interviennent à l'éducation préscolaire.

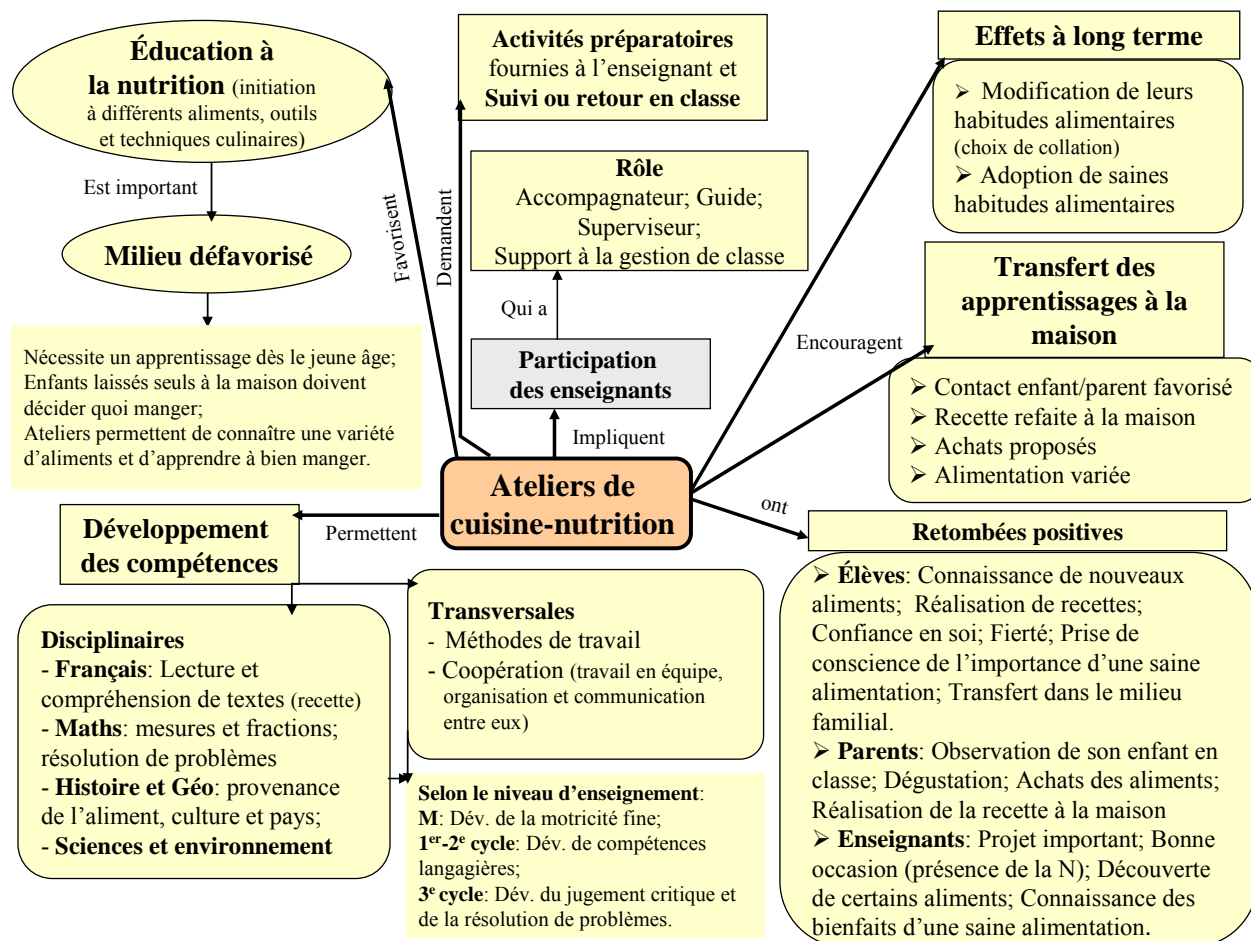
Le guide d'entrevue ciblait les quatre thématiques qui suivent, subdivisées en 19 questions:

1. Rapport au projet PC-PR et à l'objet nutrition (Q1 à Q3);
2. Caractéristiques du projet PC-PR et liens avec l'enseignement (Q4 à Q8);
3. Caractéristiques du projet PC-PR à l'égard du dispositif (Q9 à Q15);
4. Effets à long terme (Q16 à Q19).

¹ Le sous-échantillon était composé de 25 titulaires de classe formés comme généralistes et de 2 spécialistes.

Le schéma 5 qui suit présente une synthèse des résultats découlant de l'analyse des propos des enseignantes et des enseignants interrogés. Pour leur part, les sous-chapitres subséquents présentent les éléments qui caractérisent les thèmes questionnés durant l'entrevue.

Schéma 5
Représentation des personnels enseignants au regard du projet PC-PR



2.3.1 Rapport au projet PC-PR et à l'objet nutrition

Les enseignantes et enseignants affirment qu'il est **important d'éduquer à la nutrition** les enfants d'âge préscolaire et primaire. Les ateliers de cuisine-nutrition permettraient aux élèves d'être initiés à différents aliments, de développer leurs goûts, de favoriser des apprentissages culinaires mais aussi la lecture et la compréhension de recettes, et enfin de vivre un contexte authentique d'apprentissage en manipulant des objets concrets, tels des ustensiles de cuisine.

Plus particulièrement, il est pertinent que le projet PC-PR soit offert à des élèves **de milieu socioéconomique faible** et à leurs familles. Dans nos écoles, beaucoup d'enfants sont seuls à la maison au retour de l'école. Il est donc important que ces derniers puissent apprendre dès leur jeune âge à prendre de "bonnes décisions" concernant leur alimentation, et qu'ils puissent ainsi connaître de nouveaux aliments et des façons différentes de bien s'alimenter. Les savoirs en alimentation font partie de l'ensemble des connaissances de la famille.

2.3.2 Caractéristiques du projet PC-PR et liens avec l'enseignement

Pour les enseignantes et enseignants interrogés, il est nécessaire de développer les **compétences d'ordre transversal**. La maîtrise de compétences transversales permet entre autres aux élèves de mettre en place des méthodes de travail efficaces. La réalisation de recettes privilégie l'appropriation de méthodes de travail. Les personnels enseignants disent également que certains savoirs essentiels sont acquis et que des savoir-être et savoir-faire sont développés dans le cadre des ateliers de cuisine-nutrition, comme par exemple: en français, lire et comprendre des textes (les recettes); en sciences (propriétés et caractéristiques de la matière sous différents états, caractéristiques du vivant, technologie de l'agriculture et de l'alimentation); en mathématique, résoudre des problèmes et travailler avec des mesures et des fractions. Plus spécifiquement à la maternelle, les ateliers privilégient le développement de la motricité fine et du langage; aux 2^e cycles, le développement de la communication orale et écrite; au 3^e cycle, le développement du jugement critique et de stratégies de résolution de problèmes.

Des titulaires de classe trouvent judicieux de préparer les élèves avant l'atelier sur les contenus à l'étude et ainsi valorisent les **activités préparatoires** soumises par les nutritionnistes.

Les enseignantes et enseignants disent que **les ateliers leur permettent** d'apporter un soutien aux élèves qui éprouvent certaines difficultés et d'accompagner leur groupe-classe avec un regard externe. Par ailleurs, ces dernières et derniers affirment qu'ils se sentent à l'aise de supporter la nutritionniste au niveau de la discipline.

2.3.3 Caractéristiques du projet PC-PR à l'égard du dispositif

- Si les enseignantes et les enseignants perçoivent des **difficultés lors des ateliers** similaires à celles évoquées par les nutritionnistes (cf. 2.2.3), elles disent que pour surmonter celles-ci: une organisation du temps est nécessaire ainsi que des rappels à l'ordre; les retours en classe sur le déroulement des ateliers permettent des réajustements éventuels; il est important d'intervenir ponctuellement auprès des élèves qui vivent des conflits avec des pairs ou éprouvent des difficultés de compréhension; prévoir un temps de préparation en classe avant d'aller aux ateliers de cuisine-nutrition est gagnant.
- Selon les personnels enseignants interrogés, les **principales retombées positives des ateliers de cuisine-nutrition sur l'élève** sont les suivantes: être conscientisé sur l'importance d'une saine nutrition; porter une attention à sa santé; se sentir compétent en connaissant davantage de choses sur l'alimentation et ainsi développer un sentiment de confiance en soi; connaître des recettes et les refaire à la maison; être la personne vectrice de nouvelles connaissances dans sa famille. Les impacts sur les **parents et la famille** de l'enfant seraient: de permettre aux parents d'entrevoir le fonctionnement de leur enfant à l'école et de déguster avec eux des aliments qu'ils ont préparés; de s'intéresser à la vie de l'enfant à l'école; de créer des liens entre l'enfant et son parent; de s'approprier une nouvelle recette qu'ils feront à la maison. Pour leur part, les **titulaires de classes** confirment que la présence des parents est très enrichissante et permet d'amorcer ou de poursuivre une collaboration avec certains parents qui se traduit souvent, outre durant les ateliers, dans d'autres formes de soutiens (par exemple dans le suivi scolaire à la maison ou lors d'activités variées en classe ou dans l'école).
- Selon les sujets interrogés, les **principales compétences professionnelles et qualités personnelles que doit détenir une nutritionniste qui intervient dans le cadre des ateliers de cuisine-nutrition** correspondent à: maîtriser de grandes connaissances au regard de la

nutrition et démontrer d'une capacité à les transmettre; être dynamique, claire, concise et accessible au niveau langagier et affectif; être capable de s'adapter aux besoins particuliers de certains élèves, et ce, peu importe le cycle d'enseignement; savoir apprivoiser et s'adapter à certains parents; être patiente et compréhensive; détenir des capacités organisationnelles et d'animation auprès d'un groupe; appliquer des stratégies d'intervention auprès des enfants turbulents ou démontrant des difficultés de compréhension; être ouverte aux idées et opinions différentes des siennes; laisser parler les enfants et être apte à imaginer les explications apportées.

2.3.4 Effets à court et long terme

Selon les personnels enseignants, les apprentissages réalisés dans le cadre du projet PC-PR permettent à court, mais aussi à long terme, **l'adoption de saines habitudes alimentaires chez les enfants et leurs parents**. Au fil des ans, les élèves qui participent aux ateliers conscientisent leurs jeunes sœurs et frères ainsi que leurs parents à mieux s'alimenter, et peut-être contribuent à modifier certaines habitudes alimentaires. Le rôle de mentor qu'ils ont auprès de leur famille valorise également une meilleure confiance en eux. De plus, tenant compte que le travail en équipe est privilégié durant les ateliers, celui-ci favorise **l'émergence de compétences collaboratives** ou solidifie celles existantes qui sont directement transférables dans les situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre en classe au sein du groupe-classe.

2.4 RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 6: ENTREVUES RÉALISÉES AUPRÈS DE PARENTS

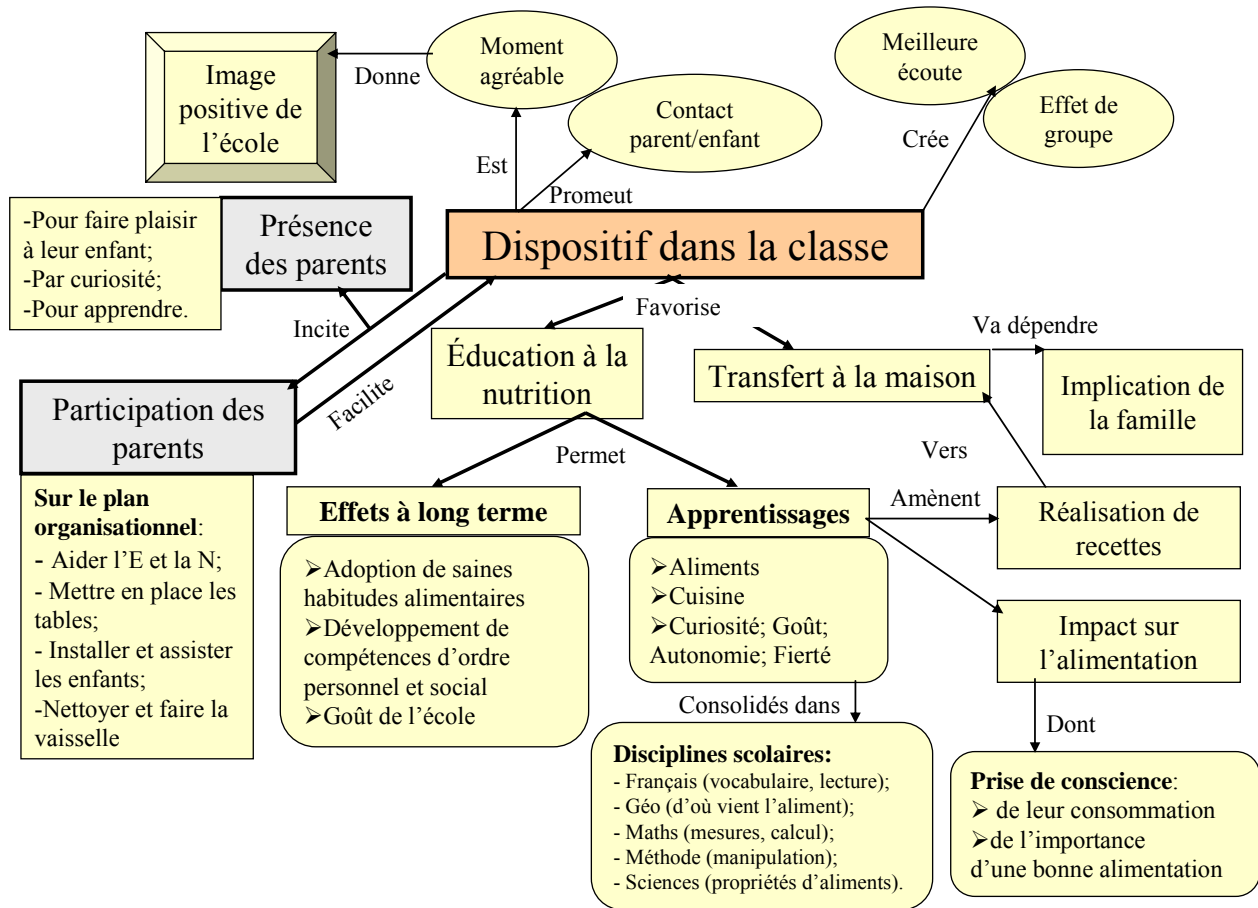
À la suite du sixième atelier de cuisine-nutrition réalisé durant l'année 2005-2006, 16 des parents participants ont accepté de collaborer à une entrevue téléphonique. Plus précisément, l'échantillon était composé de 12 mamans, 2 grands-mamans et 2 papas d'enfants de la maternelle (N=6), du 1^{er} cycle (N=3) ou du 3^e cycle du primaire (N=7).

Le guide d'entrevue ciblait les quatre thématiques qui suivent, subdivisées en 18 questions:

1. Rapport au projet PC-PR et à l'objet nutrition (Q1 à Q6);
2. Dispositif dans la classe (Q7 à Q10);
3. Effets à long terme (Q11 à Q14);
4. Implication dans l'école (Q15 à Q18).

Le schéma 6 qui suit présente une synthèse des résultats découlant de l'analyse des propos des parents interrogés. Pour leur part, les sous-chapitres subséquents présentent les éléments qui caractérisent les thèmes questionnés durant l'entrevue.

Schéma 6
Point de vue de parents à l'égard des ateliers de cuisine-nutrition



2.4.1 Rapport au projet PC-PR et à l'objet nutrition

Les parents considèrent que **l'éducation à la nutrition est importante pour leur enfant**. Elle leur permet de développer tôt de bonnes habitudes alimentaires, de s'initier à la cuisine et de développer leur autonomie.

À l'école, une éducation à la nutrition rend accessible aux élèves des compétences qui viendraient **consolider leurs apprentissages dans différentes matières scolaires**. Dans les ateliers de cuisine-nutrition, on aborde l'histoire, la géographie (d'où vient un aliment), les mathématiques (les mesures, le calcul), le français (le vocabulaire, la lecture) et la méthode de travail (la manipulation d'aliments et d'outils; des techniques). Ces ateliers permettent aussi de connaître les propriétés de certains aliments (ex.: les vitamines, les groupes alimentaires).

De plus, certains parents ont l'impression que les ateliers amènent un **sentiment de satisfaction ou de réussite chez leur enfant**.

Pendant les ateliers, les parents ont constaté que les enfants sont curieux de découvrir de nouvelles choses, qu'ils ont hâte de goûter et sont contents de ce qu'ils ont réalisé. Selon eux, les moments que les élèves préfèrent consistent à réaliser la recette en mettant la main à la pâte parce qu'une tâche leur est confiée. Ainsi, les élèves développent différentes habiletés et sont fiers d'en constater les résultats.

2.4.2 Dispositif dans la classe

Ces parents qui participent aux ateliers de cuisine-nutrition **interviennent** principalement sur le plan organisationnel. Ils affirment: supporter la nutritionniste et l'enseignante ou l'enseignant à mettre en place les tables et installer les élèves; assister leurs enfants et les pairs avec qui ils travaillent en équipe dans différentes tâches (ex.: vérifier les mesures et surveiller pour ne pas qu'ils se blessent); aider à nettoyer le local et faire la vaisselle. Pour eux, la présence et le soutien d'un autre adulte faciliteraient l'organisation des ateliers et permettraient un meilleur encadrement des élèves.

Par contre, les parents participants disent **rencontrer certaines difficultés** pendant l'atelier. La gestion de classe s'avère difficile. Le rythme des élèves est différent. De plus, les enfants ont de la difficulté à travailler en équipe et à assumer le rôle attribué. Selon les cycles, certains auraient de la difficulté à suivre et à se rappeler des quantités, du nom d'un instrument, etc.

Malgré ces quelques difficultés, ces derniers considèrent que les **enfants apprennent beaucoup**. Les ateliers, en tant que dispositif d'éducation à la nutrition en classe, permettraient aux enfants

d'acquérir diverses connaissances relatives à une bonne alimentation, à la cuisine (savoir préparer, couper et mélanger), aux aliments et à leur provenance. De plus, les ateliers valoriseraient chez ceux-ci la curiosité à goûter, leur autonomie et le sens des responsabilités ainsi qu'un sentiment de fierté et d'accomplissement de soi. Les ateliers de cuisine-nutrition offerts en milieu scolaire ont un impact positif sur leur alimentation car les jeunes semblent plus conscients de ce qu'ils consomment. Aussi, une des retombées positives de ces ateliers est que les enfants apportent les recettes à leurs parents à la maison et veulent les refaire.

2.4.3 Effets à long terme

Les parents considèrent que les apprentissages réalisés dans le cadre des ateliers de cuisine-nutrition offerts à l'école permettront à long terme **l'adoption de saines habitudes alimentaires** chez les jeunes car, selon eux, les enfants écoutent davantage à l'école qu'à la maison, et l'effet de groupe est important. Les ateliers éduquent les jeunes sur le plan nutritionnel. Ils préparent et ont l'opportunité de manger des aliments sains. Ils prennent ainsi conscience de l'importance d'une "bonne alimentation". Par contre, les parents interviewés disent que l'école doit se continuer à la maison. **L'adoption de saines habitudes alimentaires à long terme dépendra de la famille.**

En plus, les parents pensent que les apprentissages réalisés dans le cadre des ateliers de cuisine-nutrition peuvent avoir d'autres effets à court et à long terme auprès des enfants. Les compétences d'ordre personnel et social sont principalement ciblées. Les parents abordent l'aspect social, l'autonomie et la confiance ou l'estime de soi comme d'autres effets du projet. Également, les parents pensent que de tels **ateliers peuvent donner aux jeunes le goût d'aller à l'école.**

Par ailleurs, le projet PC-PR valoriserait le transfert des apprentissages de l'école à la maison, d'autant plus que "se nourrir" constitue une situation de la vie de tous les jours. À l'école, les enfants ont participé, ont appris, ont regardé les autres faire et ils ont réalisé une recette. À la maison, ils vont raconter, expliquer, montrer, partager leurs découvertes et offrir leurs réalisations culinaires à leurs parents, leurs frères et sœurs. Ils vont aussi demander les ingrédients ou aliments utilisés durant les ateliers afin de refaire la recette.

Un tel projet donne aux parents une **image positive de l'école**. L'activité est intéressante et permet de vivre un moment agréable avec son enfant. La recette refaite à la maison permet de prendre davantage de temps avec son enfant, de l'écouter, de travailler à une tâche commune, de se montrer de nouvelles choses. L'enfant a envie de participer à d'autres aspects du quotidien (pas juste la cuisine). Il devient plus responsable.

Enfin, le projet PC-PR est, pour certains parents, une continuité de ce qui se vit à la maison. Pour d'autres, c'est une nouveauté qui entre dans les familles.

2.4.4 Implication dans l'école

Les parents interviewés ont participé aux ateliers de cuisine-nutrition parce que pour eux c'est important de s'investir dans différentes activités quand ils le peuvent pour voir le fonctionnement de leur enfant à l'école et passer du temps avec lui. Leur participation a été sollicitée par leur enfant. Ils vont aux ateliers pour leur faire plaisir mais aussi pour eux-mêmes, par curiosité et pour apprendre. La nutrition est un intérêt général pour le bien-être de la collectivité ou de la société.

Aux dires des parents, le fait de participer aux ateliers de cuisine-nutrition n'a pas forcément favorisé leur intégration à d'autres niveaux dans l'école ou la communauté puisqu'ils sont, pour la plupart, déjà impliqués. Certains ont mentionné qu'il faudrait leur préciser davantage ce qu'on attend d'eux.

En somme, selon les parents, les ateliers de cuisine-nutrition sont très intéressants, voire à instaurer dans toutes les écoles. Les enfants aiment, apprennent, s'initient à la cuisine et découvrent des recettes. De plus, il y a un transfert qui se fait à la maison.

2.5 RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 7: QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUX PERSONNELS ENSEIGNANTS

Soixante (N=60) enseignantes et enseignants² qui participent au projet PC-PR ont répondu au questionnaire portant sur ces ateliers et leurs effets potentiels. Plus précisément, un peu plus du quart de l'échantillon (N=16) sont à leur première année d'expérience dans le milieu scolaire où le projet PC-PR est implanté depuis sept ans déjà. Néanmoins, la majorité des personnels enseignants (N=50) ont plus de six années d'expérience dans l'enseignement, et le même nombre ont plus de 31 ans.

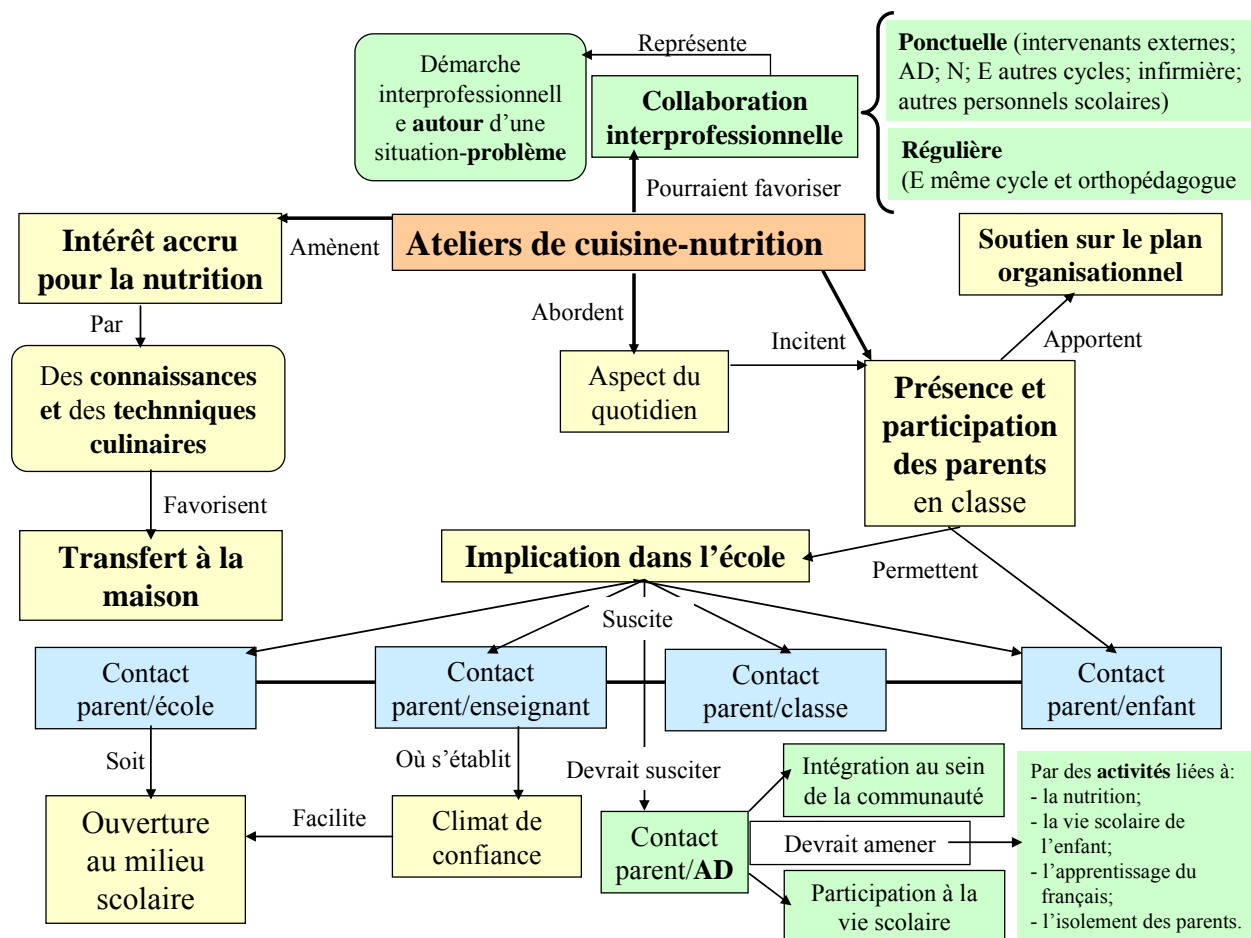
Une section portant sur les renseignements sociodémographiques précède le questionnaire. Le questionnaire comporte trois autres sections qui totalisaient 26 questions:

1. Renseignements sociodémographiques (questions 1 à 7);
2. Participation des parents et impacts des ateliers sur ces derniers (questions 8 à 17);
3. Développement social (questions 18 à 21);
4. Recours à l'interdisciplinarité professionnelle (questions 22 à 27).

Le schéma 7 qui suit présente une synthèse des résultats découlant de l'analyse des réponses du questionnaire complété par des enseignantes et des enseignants. Outre les particularités du sous-échantillon, pour leur part les sous-chapitres subséquents présentent les éléments qui caractérisent les thèmes questionnés durant l'entrevue.

² Titulaires de classe régulière (N= 47), de classe d'accueil (N= 3) ou de classe d'adaptation scolaire (N= 10) intervenant respectivement de la maternelle 4 ans à la sixième année du primaire.

Schéma 7
Représentations des personnels enseignants à l'égard du dispositif mis en place



2.5.1 Participation des parents et impacts des ateliers sur ces derniers

Cette section permet de mesurer, à partir des représentations des personnels enseignants, les effets des ateliers sur la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant.

La presque totalité des enseignantes et des enseignants (N= 57/60) considèrent que **les ateliers de cuisine-nutrition offrent des moments particuliers qui incitent les parents à participer** à la vie de classe de leur enfant. Selon les titulaires de classe, **trois facteurs favorables ressortent** : 1) les ateliers permettent aux parents un contact avec leur enfant; 2) les thèmes touchent à la “vraie vie” et intéressent les parents; 3) ces derniers se sentent utiles, impliqués et intégrés à la vie de classe de leur enfant. Par contre, les sujets interrogés notent que la disponibilité des parents demeure un facteur défavorable à leur participation étant donné que les ateliers se déroulent

durant les heures de classe alors que plusieurs parents travaillent³. Ainsi, ce sont habituellement toujours les mêmes parents qui participent⁴. Par ailleurs, selon les répondantes et les répondants, la **langue d'enseignement** serait un autre facteur défavorable à la participation des parents à la vie de classe. Plusieurs parents immigrants sont allophones⁵.

Ensuite, la presque totalité des sujets (N= 56/60) considèrent que la présence des parents est positive pour leur enfant. L'activité offre un moment particulier avec leur enfant et ce dernier est fier de présenter son parent.

Aussi, la grande majorité des enseignantes et enseignants (N= 50/60) voient la participation des parents positive en classe lors du déroulement de l'activité. Deux principaux comportements ont été observés chez les parents participants, soit la prise en charge d'une équipe d'élèves à une table⁶ et leur attention lors de la présentation théorique des nutritionnistes. En revanche, les enseignantes et les enseignants souhaiteraient que les parents soient davantage impliqués en aidant les nutritionnistes à préparer la recette.

Selon ce qu'en pense la majorité des sujets (N= 49/60), les ateliers intéressent les parents qui cherchent à participer à la vie de l'école de façon générale. Ils (N= 41/60) ne pensent pas que le développement de compétences en matière de nutrition incite les parents à participer davantage à cette activité plutôt qu'à une autre. En fait, les enseignantes et les enseignants pensent que les principales raisons qui font qu'un parent participe aux ateliers relèvent d'un côté de la collaboration école-famille (contact parent-école, parent-classe et parent-enseignant) et d'un autre côté du lien parent-enfant (contact parent-enfant).

Concernant les impacts du projet PC-PR sur l'évolution de la relation entre les parents et la personne enseignante, les sujets se disent soucieux de construire des relations significatives avec

³ Effectivement, certains parents interviewés (item 6, thème 4- *Implication dans l'école*) ont mentionné qu'ils participent quand ils peuvent ou quand ils sont disponibles.

⁴ La plupart des parents interviewés ont affirmé, en effet, qu'ils étaient déjà impliqués dans le milieu scolaire de leur enfant.

⁵ Dans la prochaine section référant au *développement social*, des enseignantes et enseignants ont d'ailleurs fait mention, pour répondre aux besoins des parents, que l'AD devrait développer des activités relatives à l'apprentissage du français.

⁶ C'est d'ailleurs la principale tâche que les parents interviewés ont relevée (item 6, section 2- *Dispositif dans la classe*) liée à la dimension organisationnelle de l'intervention éducative.

les parents de leurs élèves. De plus, les ateliers sont des moments de plaisir, voire un espace “non menaçant” qui suscite le développement de liens parent-enfant et un désir d’implication des parents à l’école. Les ateliers favorisent l’émergence et l’établissement d’une confiance et d’une collaboration école-famille en rendant l’école plus accessible aux parents des élèves la fréquentant.

Les enseignantes et les enseignants ont mentionné **deux retombées majeures** des ateliers de cuisine-nutrition **sur les parents et la famille**: d’abord, l’intérêt accru pour la nutrition, la santé et l’importance d’une saine alimentation; ensuite, le transfert à la maison. C’est donc dire qu’une éducation à la nutrition offerte dans la vie scolaire des élèves d’écoles de milieux défavorisés a eu des retombées dans la vie familiale. Les répondantes et les répondants ont aussi fait part de deux autres retombées, mais en moindre importance, soit la présence du parent pour son enfant (temps parent-enfant) et l’ouverture au milieu scolaire (lien famille-école).

En somme, par rapport à la participation des parents et des impacts des ateliers sur ceux-ci, le projet permet, dans un premier temps, **la collaboration école-famille-communauté** (l’investissement des parents dans la vie scolaire de l’enfant ainsi que l’ouverture des personnels enseignants à la participation des parents en classe et dans l’école). Dans un deuxième temps, le projet permet **des moments d’apprentissage à l’art culinaire et se veut favoriser le transfert des connaissances et des techniques développées en classe vers la maison.**

2.5.2 Développement social

Cette section s’intéresse plus particulièrement aux rôles que joue et devrait assumer l’AD dans ce projet, et plus particulièrement auprès des parents.

Sans contredit, les enseignantes et les enseignants estiment que l’AD a une place importante dans les écoles. Par contre, certains des sujets ont mentionné ne pas connaître le rôle spécifiquement attribué à l’AD. Résultats, au moment où le questionnaire a été administré, les personnels enseignants, particulièrement les novices, voyaient peu d’impacts positifs pour eux, les élèves et les parents par rapport aux interventions de l’AD.

Plus de 60 % des enseignantes et enseignants considèrent que l'AD devrait exercer les rôles suivants:

- ✓ Favoriser la connaissance des services publics et leur utilisation par les parents;
- ✓ Établir des liens avec les parents afin de les amener à intégrer ou à développer des réseaux d'entraide entre eux ou au sein de la communauté;
- ✓ Établir des liens avec les parents qui participent aux ateliers afin qu'ils améliorent leur connaissance du système scolaire et qu'ils participent davantage à la vie de l'école, au comité de parents ou au conseil d'établissement.

Les deux premiers rôles qui ressortent renvoient au principal mandat que devrait privilégier l'AD au regard de l'établissement de liens entre les parents et la communauté ou les services publics.

Selon les enseignantes et les enseignants, pour répondre aux besoins des parents les activités suivantes mériteraient d'être développées par l'AD:

- ✓ Des activités éducatives liées à la nutrition (ex.: organiser des soupers communautaires, des cours de cuisine, des repas multiethniques en collaboration avec les cuisines collectives; présenter des idées de contenu d'une boîte à lunch, de collations; les familiariser avec la nourriture offerte dans le milieu scolaire);
- ✓ Des activités liées à la vie scolaire de l'enfant (ex.: organiser des sorties éducatives, des activités parascolaires; les inviter à partager un talent dans le cadre d'ateliers; offrir de l'aide aux devoirs);
- ✓ Des activités relatives à l'apprentissage du français;
- ✓ Des activités brisant l'isolement des parents (ex.: faire connaître et visiter les organismes du quartier; créer des lieux de rencontres et d'échanges entre les parents).

2.5.3 Recours à l'interdisciplinarité professionnelle

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) et certaines approches, telle *L'École en santé*, valorisent une plus grande collaboration entre les personnels scolaires, les parents, les intervenantes et intervenants des réseaux de la santé et des services sociaux et ceux des organismes communautaires du milieu environnant. Les quelques résultats présentés dans cette section viennent témoigner des représentations des enseignantes et des enseignants, au moment où le questionnaire a été administré, à l'égard d'une potentielle collaboration interprofessionnelle.

Dans le cas où les ateliers de cuisine-nutrition ne soient plus offerts par les *Ateliers cinq épices*, les enseignantes et les enseignants pensent qu'il serait préférable que chaque membre du personnel scolaire y collabore. Malgré que l'enseignement de la santé soit intégré au domaine de

l'éducation physique et à la santé, il semble irréaliste de croire que les éducatrices et éducateurs physiques aient le temps de remplir ce volet adéquatement. Par ailleurs, les sujets disent aussi manquer de temps et également de connaissances concernant les notions de nutrition. Il pourrait s'agir d'un travail d'équipe où chaque intervenante et intervenant aurait sa partie en incluant entre autres l'infirmière scolaire. Cet exemple, au regard de l'éducation à la nutrition, rejoint la représentation qu'ont les enseignantes et enseignants du concept d'interdisciplinarité professionnelle. En effet, 82 % d'entre eux se représentent la collaboration interprofessionnelle par l'adoption d'une démarche interdisciplinaire par les membres de l'équipe-école autour de situations-problèmes concrètes. À long terme, cette démarche permettrait la construction d'une expertise partagée.

Concernant la composition d'une équipe-école (composée actuellement, selon les écoles, des membres du personnel scolaire et de parents), les enseignantes et les enseignants qui ont répondu au questionnaire et qui participent au projet PC-PR souhaiteraient qu'on octroie une place à l'AD et à une nutritionniste. En fait, trois catégories d'acteurs devraient composer une équipe-école: 1) le personnel enseignant et le directeur; 2) les professionnels non-enseignants ou le personnel de soutien; 3) les intervenantes et intervenants "extra-scolaires" ou "parascolaires".

Parmi les personnels professionnels présents dans leur institution, les sujets ont identifié ceux avec qui ils collaborent ou avec qui ils pourraient collaborer lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets ou d'interventions à l'intention des élèves. Il ressort clairement que les enseignantes et les enseignants privilégient une intervention régulière des collègues-enseignants du même cycle d'enseignement. Moins nombreux mais majoritaires, ces dernières et derniers mentionnent une intervention régulière souhaitée ou actuelle de l'orthopédagogue. Aussi, peu importe le codage, on remarque que des interventions ponctuelles des professionnels suivants sont valorisées: enseignantes et enseignants des autres cycles; travailleurs sociaux; psychologues; personnel du service de garde et de la cafétéria; responsables de la récréation; infirmiers scolaires et nutritionnistes ou AD du projet PC-PR.

Quant aux intervenantes et intervenants externes (à l'emploi du CSSS ou des organismes communautaires du quartier où se situe leur école), les enseignantes et enseignants privilégient davantage une intervention ponctuelle plutôt que régulière lors de l'élaboration et à la mise en

œuvre de projets ou d'interventions à l'intention des élèves. Par contre, qu'elle soit régulière ou ponctuelle, la collaboration avec les éducateurs de centres de la petite enfance est peu valorisée.

2.6 RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 8: ENTREVUES RÉALISÉES AUPRÈS D'ÉDUCATRICES ET D'ÉDUCATEURS PHYSIQUES

L'**annexe 6** du présent rapport présente une première mise en forme synthétique des réponses fournies par 3 enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS) oeuvrant au sein des écoles primaires qui participent au projet PC-PR, lors d'entrevues réalisées au printemps 2006. Ces entrevues avaient pour but d'approfondir les perceptions des enseignants d'ÉPS quant à l'éducation à la nutrition dans la formation des élèves du primaire. De manière plus précise, elles visaient à mieux comprendre la pertinence de cette formation à leurs yeux, son inscription dans le contexte des cours d'éducation physique et à la santé, les conditions (ex.: collaboration avec d'autres profs ou intervenants communautaires, matériel, curriculum, initiatives déjà existantes dans le milieu, etc.) qui contraignent ou facilitent cette éducation dans le cadre particulier de l'enseignement de l'ÉPS.

- Pour deux des répondants, **la dimension santé a toujours existé** en ÉP. Ils en ont toujours parlé dans leur enseignement, mais dorénavant ils devront aussi évaluer ce que les élèves apprennent sur cette question. Pour sa part, le troisième répondant affirme que l'avènement de l'ES en ÉP est plutôt positif, mais il mentionne que l'ES doit d'abord avoir l'expérience familiale pour point de départ. Il note que plusieurs parents ont une alimentation inadéquate et il constate qu'un nombre croissant d'enfants sont obèses ou en mauvaise condition physique. Dans sa pratique, il mentionne devoir aussi faire des interventions auprès des parents au plan de l'hygiène corporelle.
- **L'éducation à la nutrition a sa place dans le curriculum** de même que tous les thèmes qui, selon les répondants, lui sont reliés, comme se laver les mains avant de préparer la nourriture ou de manger, déjeuner le matin. Mais c'est parmi tant d'autres choses jugées également importantes, comme l'apprentissage du respect entre les personnes, que parfois peu de temps finit par lui être accordé. Un répondant met l'accent sur son rôle de modèle au plan de l'alimentation. Si les élèves le voient bien s'alimenter, ils seront peut-être influencés dans leurs

choix. De nombreuses interventions doivent être réalisées auprès des parents afin qu'ils influencent les comportements alimentaires de leurs enfants dans le sens souhaité.

- L'établissement de partenariats entre collègues enseignants, entre enseignants et professionnels de la santé, comme les infirmières et les nutritionnistes de même qu'entre enseignants et parents, apparaît essentiel. **Il faut que les messages touchant l'alimentation proviennent de plusieurs sources crédibles et concertées** pour influencer l'enfant dans ses choix. **L'école demeure un lieu de première importance pour y tenir des activités d'apprentissage au regard de la nutrition**, car on ne peut pas nécessairement compter sur les familles souvent démunies au plan des connaissances en matière de saine alimentation pour faire ce travail.

3. CHAPITRE 3: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS, ITEMS *autre*, 4a et 9

Le chapitre trois identifie les faits saillants des résultats obtenus aux **items *Autre*** (point 3.1; **annexe 8**), **4a** (point 3.2; **annexe 2a**) et **9** (point 3.3; **annexe 7**).

3.1 RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM *AUTRE*: IDENTIFICATION DES SAVOIRS ESSENTIELS DU PROGRAMME DE NUTRITION

Le document (**annexe 8**) résulte d'un travail de collaboration étroite entre les nutritionnistes des *Ateliers cinq épices* et une étudiante-chercheure inscrite au deuxième cycle au Département de nutrition de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal.

Dans un premier temps, échelonné sur une période de deux ans, les nutritionnistes ont conceptualisé et réalisé un *Programme d'art culinaire et de nutrition* qui sera sous peu disponible. Articulé au *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), ce dernier présente quatre composantes, soit: 1) développer une culture alimentaire; 2) réaliser des recettes; 3) apprécier des aliments et des mets de bonne valeur nutritive; 4) prendre conscience des impacts de l'alimentation sur l'environnement. Sous chacune des compétences, des composantes de compétences permettent de définir celles-ci afin de mieux les développer auprès des élèves du préscolaire et du primaire.

Le travail de l'étudiante-chercheuse se voulait l'identification des savoirs essentiels qui découlent des orientations et visées du *Programme d'art culinaire et de nutrition* et de ses compétences et composantes de compétences. À cet effet, c'est à partir de l'analyse de contenu de la totalité des planifications des ateliers réalisés par les nutritionnistes entre 2002 et 2005 que, selon une codification appliquée avec rigueur, a été répertorié un ensemble de 331 mots de vocabulaire relatifs aux savoirs essentiels liés au concept de nutrition, qui devraient être enseignés et maîtrisés par les élèves du 6^e primaire. Les savoirs essentiels, en articulation avec le *Programme d'art culinaire et de nutrition*, ont été identifiés en fonction des cycles d'enseignement, soit à l'éducation préscolaire, au 1^{er} cycle, 2^e cycle et 3^e cycle du primaire.

De manière globale, l'analyse et la construction de cet outil de gestion de l'enseignement de la nutrition mettent en évidence l'étendue et la diversité des savoirs essentiels visés dans le cadre des ateliers cuisine-nutrition. Dès lors, cet outil tend à faire ressortir cinq aspects pertinents et originaux attribuables aux *Ateliers cinq épices*, à savoir: 1) une conscientisation de l'acte alimentaire; 2) une invitation à la créativité culinaire; 3) l'importance du développement de l'estime de soi chez les élèves; 4) une ouverture sur le monde et ses traditions culinaires; 5) une découverte sur des principes relatifs à l'écologie et la protection de l'environnement.

3.2 RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 4a: SYNTHÈSE DE L'INFORMATION EXTRAITE DES OBSERVATIONS VIDÉOSCOPIQUES

➤ Description du sous-échantillon

Dans le cadre de ce recueil nous avons vidéoscopé le 6^e atelier de cuisine-nutrition offert durant l'année 2005-2006. Nous avons sollicité la totalité des classes de fin de cycle des huit écoles participant au projet PC-PR. Le sous-échantillon était composé de 33 classes. Le tableau 4 qui suit présente la répartition des classes en fonction du lieu d'enseignement.

Tableau 4
Lieu d'enseignement des classes vidéoscopées

Nom de l'école primaire	N	%
École Jeanne Leber	4	12.1
École Annexe Charlevoix	4	12.1
École Sainte-Odile	4	12.1
École Ludger-Duvernay	5	15.3
École Saint-Benoît	4	12.1
Victor-Rousselot	4	12.1
École Saint-Zotique	4	12.1
École Petite-Bourgogne	4	12.1
Total	33	100,0

La répartition des cycles d'enseignement était la suivante:

- 8 classes au préscolaire (6 classes de MA5, 2 classes de MA4);
- 9 classes au 1^{er} cycle (2 classes de 1^{re} année [dont une classe CAM], 6 classes de 2^e année et une classe multiple 1^{re}-2^e année);
- 8 classes au 2^e cycle (6 classes de 4^e année et 2 classes de niveaux multiples 3^e-4^e année);
- 8 classes au 3^e cycle (2 classes de 5^e année, 5 classes de 6^e année et une classe TED [6 ans]).

Outre les élèves des différentes classes, ce recueil a aussi requis la participation de nutritionnistes et des parents (N=51 réparti ainsi: 17 au préscolaire; 9 au 1^{er} cycle; 11 au 2^e cycle; 8 au 3^e cycle; 1 classe d'enfants TED âgés de 6 ans et 5 CAM). De plus, lors de certains ateliers l'AD était présente.

➤ **Résumé des informations découlant de l'analyse des vidéos**

D'une façon générale, l'analyse des données d'observations vidéoscopiques durant les cinq phases de l'intervention éducative qui ont été identifiées dans le découpage original du décodage en grilles d'analyse permet de constater un certain nombre d'éléments intéressants, stables et généralisés dans les conduites de l'ensemble des différents acteurs présents durant les ateliers de cuisine-nutrition. S'il y a un leadership certain assuré par les nutritionnistes dans le cadre de l'intervention éducative, celui des enseignantes et des enseignants ainsi que celui des parents se situe généralement en phase et en appui aux principales caractéristiques de l'intervention valorisée par les personnels enseignants. Au plan pédagogique et didactique, **l'intervention des nutritionnistes** s'oriente dans la perspective classique de la didactique générale fondée sur une démarche de type:

- ✓ Identification des représentations initiales et retour sur les connaissances antérieures des élèves;
- ✓ Exposition des contenus et modélisation des habiletés à mettre en œuvre dans le cadre d'une tâche à caractère pratique;
- ✓ Soutien à l'apprentissage d'éléments lexicaux ainsi que de contenus conceptuels en contexte ludique avec présence de caractéristiques d'une démarche en projet (choix de la forme et, indirectement du contenu, de l'activité ludique d'apprentissage par les élèves);
- ✓ Soutien à la coconstruction des compétences ciblées par l'interaction entre groupes de pairs, avant, durant et après la réalisation de la tâche elle-même;
- ✓ Application d'une démarche de type "stratégie de résolution de problèmes" correspondant à la phase d'objectivation des apprentissages, amenant les élèves à identifier les difficultés rencontrées, à trouver des stratégies alternatives et à identifier des zones de généralisabilité, hors classe, des apprentissages réalisés.

Les données recueillies permettent de constater que **l'intervention des enseignantes et des enseignants**, si elle se réalise principalement en matière de soutien à la gestion des comportements et des conduites sociales des élèves, apparaît plus concrètement au plan pédagogique et didactique durant la première (amorçage) et la dernière (période d'objectivation) phase de la démarche d'enseignement-apprentissage que représentent les ateliers. Les **conduites parentales**, pour leur part, sont plus centrées sur le soutien à la gestion des comportements et des conduites des élèves ainsi qu'au soutien à l'attention à la tâche. On constate un retrait relatif de la participation parentale, du moins au plan des conduites stables et généralisées, peu importe le niveau scolaire et l'école où les observations ont été réalisées, lors des troisième et quatrième phases, soit durant l'enseignement des savoirs théoriques par la nutritionniste et la période réservée à la dégustation. Il y a ici indicateur d'une tendance à la surcontextualisation de l'intervention parentale dès que la dimension magistrale où l'animation est centrée sur un contenu didactique s'estompe.

Les résultats d'analyse des observations des élèves font, eux aussi, ressortir un certain nombre de points forts. D'une part, l'intervention des nutritionnistes capte et maintient leur attention. Durant le déroulement des tâches "d'expérimentation", les élèves font preuve d'autonomie et sont proactifs dans la recherche de soutien à la compréhension de la démarche et des concepts qui y sont véhiculés. Les élèves intègrent bien la démarche de résolution de problèmes et répondent de façon appropriée et motivée aux demandes de décontextualisation des apprentissages réalisés, d'identification des difficultés rencontrées et de recherche de solutions alternatives.

3.3 RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE L'ITEM 9a: SYNTHÈSE DE L'INFORMATION CONCERNANT LA MODÉLISATION DE LA PRATIQUE LIÉE AU DÉVELOPPEMENT SOCIAL

L'annexe 7 du présent rapport fait état des résultats découlant des observations réalisées en 2005 des agentes de développement (AD), de l'analyse des documents internes des *Ateliers cinq épices* et de l'analyse des entrevues et des groupes de discussion complétés en 2006. Les recueils d'information ont permis une modélisation des pratiques de développement social dans le cadre des activités du projet PC-PR.

Les données recueillies lors de la première année permettent de faire une première modélisation de la pratique de développement social aux *Ateliers cinq épices*. Cette modélisation permet de dégager les idéologies entourant le développement social et de les comparer à des éléments de la pratique. Les principales observations sont les suivantes:

- Dans la pratique du développement social de l'organisme et son plan d'action, les activités mises sur pied sont en majorité, mais non exclusivement, en lien avec la nutrition. Par contre, les intentions derrière ces activités ne sont pas d'ordre nutritionnel ni en rapport avec la sécurité alimentaire. Les intentions sont davantage de référence, de réseautage et d'intégration des parents dans l'environnement physique de l'école afin de favoriser leur participation, ce qui aurait un impact direct sur l'enfant. De plus, la référence à un service communautaire ne se fait pratiquement pas dans le domaine de la sécurité alimentaire;
- Ce sont les parents de l'école qui sont la clientèle des AD. L'objectif d'intégrer les AD dans les écoles pour favoriser la présence et la participation des parents à la vie scolaire répond aux besoins des directions d'écoles et fait partie d'une pratique innovante dans les milieux scolaires;
- L'organisme est vu comme acteur dont la principale tâche est de résauter et d'accompagner les parents vers cette mobilisation. De ce point de vue, il ne semble pas y avoir de vision clinique du développement social. Le rôle principal de l'organisme, dans le volet développement social,

semble centré sur le réseautage entre les parents, mais aussi entre les parents et les organismes communautaires du milieu, et ce, toujours dans le but de trouver des solutions collectives aux problèmes vécus par plusieurs d'entre eux. Pour l'instant, aucune mobilisation n'a été observée;

- Dans la majorité des écoles, les personnels enseignants et la direction confondent le travail des AD à celui des nutritionnistes.

Les données permettent aussi de suivre l'évolution de la mise en œuvre du projet PC-PR et des réflexions faites par l'équipe en ce sens. Ce suivi permet de dégager certaines controverses ainsi que des facteurs favorisant ou posant un obstacle à la pratique, éléments qui ont alimenté plusieurs rencontres. Enfin, les observations permettent de mettre en contexte la pratique et d'identifier comment les relations de pouvoir, la structure des institutions impliquées ainsi que les facteurs politico-économiques influencent les décisions de l'organisme en rapport au volet de développement social articulé au projet PC-PR.

En outre, la question de l'accompagnement et des pratiques de réflexivité, les données recueillies jusqu'à maintenant comportent certaines limites: elles ne permettent pas de modéliser la participation des parents ni de mesurer les effets des pratiques du développement social sur les conduites d'appropriation des parents et sur leur intérêt à l'égard de la nutrition et de la mobilisation sociale. De plus, il n'est pas encore possible d'établir une liste exhaustive des conditions jouant sur la pratique du développement social dans le cadre de ce projet.

CONCLUSION

Suite aux divers recueils effectués durant l'année 2005-2006, si pour la quasi-totalité des différents acteurs interrogés l'éducation à la nutrition apparaît importante, l'école demeure un lieu privilégié pour l'acquisition de savoirs nutritionnels et le développement de saines habitudes alimentaires et de vie. De plus, le projet PC-PR permet des pratiques interprofessionnelles effectives susceptibles de soutenir favorablement les élèves du préscolaire et du primaire et leurs parents dans leur développement social, tout en valorisant la réussite scolaire des élèves, entre autres par l'implication de leurs parents à l'école. C'est donc par l'entremise des ateliers de

cuisine-nutrition que les milieux scolaire, familial et communautaire agissent ensemble et simultanément pour le développement global de l'enfant (son bien-être, sa réussite éducative, etc.).

Enfin, globalement le projet PC-PR permettrait:

- ✓ Des moments d'apprentissage à l'art culinaire qui se veulent authentiques et qui favorisent le transfert des connaissances et des techniques développées en classe vers la maison;
- ✓ Un espace "non menaçant" qui valorise la participation des parents dans la classe de leur enfant et sollicite leur implication dans l'école;
- ✓ Un lieu d'écoute, d'observation et d'échange qui soutient la collaboration école-famille (ouverture des enseignants à la participation des parents en classe et dans l'école) et famille-école (l'investissement des parents dans la vie scolaire de l'enfant).

Un constat ressort de la comparaison des parties conclusives des recueils de données réalisés auprès des diverses catégories d'intervenantes et d'intervenants impliqués dans le projet PC-PR. Ce constat réside essentiellement dans la relative homogénéité des représentations des différents acteurs au regard à la fois des obstacles et des retombées positives des ateliers, tant au plan de la consolidation des relations entre l'école et les parents qu'en matière de complémentarité et d'intégration de l'intervention éducative, ou encore de ses effets sur l'apprentissage infantin. Ces communautés représentationnelles sont intéressantes dans la mesure où, bien que le projet PC-PR ait eu une certaine longévité au moment où nous réalisons les recueils de données successifs ou menés parallèlement dont il a été fait état, les intervenantes et les intervenants y étaient impliqués, pour leur part, depuis des périodes fort variables et, pour plusieurs des sujets interrogés, depuis relativement peu.

Il y a là, croyons-nous, un effet de la **création d'une réelle communauté organisationnelle** autour du projet PC-PR et de sa mise en oeuvre, communauté dans laquelle chaque personne s'inscrit lors de son intégration dans les milieux concernés. Si tel est le cas, nous trouvons ici un effet concret d'une caractéristique des représentations sociales qui, selon Abric (1999) et Jodelet (2006), assurent une fonction de formation et d'anticipation des contextes et des pratiques lors de l'intégration d'un individu dans un nouvel environnement social, notamment lorsqu'il est d'ordre professionnel. Autrement dit, si les individus changent, la culture et les savoirs de sens commun

bâties par la communauté d'intervenantes et d'intervenants dans les milieux concernés par le projet PC-PR agissent à la fois en tant que structure d'accueil et objet de connaissance, donc d'apprentissage, pour chaque acteur qui s'y intègre.

Ce type de situation ne peut émerger que lorsqu'il y a une forme de pérennité de l'objet représentationnel, ici les ateliers de cuisine-nutrition et leurs effets, ainsi que des obstacles qui confrontent une communauté de pratique, aussi multidisciplinaire soit-elle. Pour qu'une étude évaluative puisse faire ressortir ce type de représentation sociale émergente offrant une forme de stabilité malgré la différence de la durée d'implication de chaque personne et la diversité de son angle d'implication expérientielle, il faut que le phénomène étudié réponde à certaines conditions. L'expérience doit être évaluée dans un contexte d'accompagnement, donc durant son déploiement comme tel. L'objet doit représenter un enjeu stratégique pour chacune des catégories d'acteurs concernés, sans quoi la stabilité et la généralité des savoirs de sens communs qui en sont issus ne peuvent être démontrées. La pratique commune, dans sa dimension historique, doit permettre l'émergence de savoirs de sens commun, de nature instrumentale, jugés utiles par chacune des catégories d'intervenantes et d'intervenants et par chacun des individus sans quoi il n'y aura pas de communauté de pratique. Les indices recueillis vont dans ce sens et militent pour une certaine stabilisation des formes d'action et des attentes chez les acteurs, peu importe leurs caractéristiques individuelles.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1999). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, (205-223). Paris: Presses universitaires de France.
- Barker, D.-J.-P. (1998). *Mothers, babies, and health in later life*. 2nd ed. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.
- Christ, T.W. (2007). A recursive approach to mixed methods research in a longitudinal study of postsecondary education disability support services. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 226-241.
- Coffey, A. et Attkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Contento et al. (1995). Nutrition education and implications. *Journal of Nutrition Education* 27, 277-418.
- Cook, T.D. (2002). Randomized experiments in educational policy research: A critical examination of the reasons the educational evaluation community has offered for not doing them. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 175-199.
- Cullen, K.-W., Baranowski, T., Owens, E., de Moor, C., Rittenberry, L., Olvera, N. et Resnicow, K. (2002). Ethnic differences in social correlates of diet. *Health Education Research*, 17(1), 7-18.
- Emerson, R.-M., Fretz, R.-I. et Shaw, L.-L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Epstein, J., Lee, S (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R.P. Weissberg et R.L. Hampton (eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks, Sage.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1996). *La réussite de l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Avis au ministre de l'Éducation.
- Green, L. W. et Potvin, L. (2002). Education, health promotion, and lifestyle and social determinants of health and disease. In R. Detels, J. McEwen, R. Beaglehole, & H. Tanaka (eds.), *Oxford Textbook of Public Health Fourth Edition* (pp. 113-130). Oxford: Oxford University Press.
- Jaycox, L.H., McCaffrey, D.F., Ocampo, B.W., Shelley, G.A., Blake, S.M., Peterson, D.J., Richmond, L.S. et Kub, J.E. (2006). Challenges in the evaluation and implementation of school-based prevention and intervention programs on sensitive topics. *American Journal of Evaluation*, 27(3), 320-336.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In V. Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien*.

- Transmissions, appropriations, représentations* (235-255). Rennes: Les Presses universitaires de Rennes.
- Jodelet, D. (2006). Culture et pratiques de la santé. *Nouvelle revue de psychologie*, 1, 219-239.
- Kalafat, J., Illback, R.J. et Sanders, D. (2007). The relationship between implementation fidelity and educational outcomes in a school-based family support program: Development of a model for evaluating multidimensional full-service programs. *Evaluation and Program Planning*, 30(2), 136-148.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills CA: Sage.
- Kuh, D., et Ben-Shlomo, Y. (1997). *A life course approach to chronic disease epidemiology*. Oxford UK: Oxford Medical Publications.
- Laaroussi, M. V. (1995). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec: l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? *In Lien social et Politiques -RIAC*, 35, p.87-97.
- Markham, W. A. et Aveyard, P. (2003). A new theory of health promoting schools based on human functioning, school organisation and pedagogic practice. *Social Science et Medicine*, 56, 1209-1220.
- Nastasi, B. K., Hitchcock, J., Sarkar S., Burkholder, G., Varjas, K. et Jayasena, A. (2007). Mixed methods in intervention research. Theory to adaptation. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 164-182.
- Organisation mondiale de la Santé (1998). *The health promoting school – An investment in education, health and democracy*. Copenhagen: WHO-EURO.
- Parsons, C., Stears, D. et Thomas, C. (1996). The health promoting school in Europe: Conceptualising and evaluating the change. *Health Education Journal*, 55, 311-321.
- Rallis, S.F. et Rossman, G.B. (2003). Mixed methods in evaluation contexts: A pragmatic framework. *In A. Tashakkori et C. Teddlie (dir.), Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (p. 491-513). Thousand Oaks (Ca): Sage Publications.
- Stang, J. et Bayerl, C.-T. (2003). Position of the American Dietetic Association: Child and adolescent food and nutrition programs. *Journal of the American Dietetic Association*, 103, 887-93.
- Saint-Pierre, T.L., Osgood, D.W., Mincemoyer, C.C., Kaltreider, D.L. et Kauh, T.J. (2005). Results of an independent evaluation of project ALERT delivered in schools by cooperative extension. *Prevention Science*, 6(4), 305-317.
- Torgerson, D.J. et Torgerson, C.J. (2003). Avoiding bias in randomised controlled trials in educational research. *British Journal of Educational Studies*, 51(1), 36-45.
- Wadsworth, M.-E.-J. et Kuh, D.-J.-L. (1997). Childhood influences on adult health: a review of recent work in the British 1946 national birth cohort study, the MRC National Survey of Health and Development. *Paediat Perinat Epidemiol*, 11, 2-20.