

*Dans le cadre de la recherche n° 94a et b/01 subventionnée par le Ministère de l'éducation...
Etude du caractère professionnalisant des dispositifs de formation
dans l'enseignement supérieur*

Dispositif n° 14

Le cours de législation des denrées alimentaires dans la formation en diététique

Diététicien – Acquisition de ressources déclaratives

Auteurs du dispositif : *Ghislaine Dufourny et Véronique Fayt*

Auteur de la description : *C. Scheepers*

Etablissement : H. E. Lucia de Brouckère

Abstract :

La formation en diététique inclut un cours de législation. De prime abord, l'intitulé du cours peut donner à penser qu'il s'agit d'un cours tout à fait secondaire dans le parcours des étudiants ou qu'il s'agit d'un cours purement transmissif et donc, rébarbatif. Cependant, deux formatrices ont recouru à une méthodologie tout à fait particulière pour concevoir ce cours. Les fondements pédagogiques qui le sous-tendent laissent à penser qu'il peut pleinement contribuer à amorcer la professionnalisation des étudiants, leur permettant d'acquérir des compétences et des composantes identitaires professionnelles. Comment faire d'un cours, a priori théorique, un dispositif professionnalisant ? Ou autrement dit, comment articuler des connaissances théoriques avec des problématiques professionnelles ? C'est la question à laquelle nous allons tenter de répondre par ce cas concret.

D COMME DESCRIPTION

Quel est le contexte institutionnel ?

Le dispositif dont nous allons faire état prend place dans le graduat en diététique dispensé à l'**Institut Arthur Haulot** (Haute Ecole Lucia de Brouckère – Bruxelles). Le fascicule présentant la section, précise clairement quels sont les **objectifs visés par le graduat** :

« *L'objectif de la section Diététique est de former des spécialistes capables de :*

- *gérer l'équilibre alimentaire des personnes tant en bonne santé que celles nécessitant une alimentation particulière dans les collectivités et en milieu hospitalier ;*
- *gérer la qualité de l'hygiène alimentaire en restauration collective et/ou en industries alimentaires ;*
- *participer au programme d'éducation à la santé par la récolte des données épidémiologiques et la formation nutritionnelle proprement dite ;*
- *collaborer avec l'industrie alimentaire pour la mise au point et la diffusion de l'information relative aux nouveaux produits et assurer l'information nutritionnelle du consommateur. »*

De l'avis des formateurs, la formation a connu **de nombreuses modifications**, relativement récentes. Ainsi, la méthodologie de nombreux cours a été profondément repensée tandis que de nouveaux enseignants ont été engagés, tous pouvant se prévaloir d'une certaine expérience professionnelle dans le domaine de la diététique. Nous reviendrons sur cet aspect lorsqu'il s'agira d'évaluer l'impact du dispositif.

Pour nous recentrer sur le dispositif que nous allons envisager, rappelons qu'il s'intègre dans le cours intitulé « Législation des denrées alimentaires », cours de quinze heures, dispensé en première et en troisième année. Voici le programme de ces cours tel qu'il figure dans la brochure de présentation de la section :

En première année :

« Objectifs : Définir les documents de la législation belge et européenne – Manipuler ces documents afin de retrouver les AR indispensables à la profession de diététicien (ne).

Contenu : Présentation et utilisation de la législation belge, des directives européennes et du codex alimentaires se rapportant aux denrées alimentaires. Etude spécifique de l'étiquetage. »

En troisième année :

« Objectifs : Etablir une liste d'aliments permis et défendus, propre à une intolérance, une allergie ou une pathologie précise, à partir de la compulsion de la législation belge.

Contenu : Réflexion sur les données de la législation concernant les DYA, les auxiliaires technologiques, les additifs, les produits destinés à une alimentation particulière. Relation avec la profession de diététicien (ne). »

Quels sont les acteurs impliqués dans le dispositif ?

Les **formatrices** sont au nombre de deux : **Ghislaine Dufourny**, graduée et licenciée en diététique ainsi que **Véronique Fayt**, graduée en diététique. Toutes deux peuvent se prévaloir d'une vaste expérience en diététique, la première effectue des recherches et des formations dans le domaine de l'hygiène, la seconde a pris en charge des consultations. A l'heure actuelle, elles gardent des contacts très étroits avec le monde professionnel et l'industrie alimentaire. **Le dispositif s'ancre directement dans leur expérience professionnelle**, nous y reviendrons.

Les **étudiants**, quant à eux, sont au nombre de trente en première et de dix-huit en troisième. En première, ils s'inscrivent dans la formation sans avoir de vision très claire de la profession. De plus, ils n'ont pas encore effectué de stage. Quand ils sont en troisième, en revanche, ils ont effectué un stage d'observation de soixante heures l'année précédente et prestent cinq cent quarante heures de stage d'intégration professionnelle, éparpillées tout au long de l'année.

Quel est l'historique du dispositif ?

Lorsqu'elle a commencé à donner ce cours, Ghislaine Dufourny fournissait aux étudiants des informations relatives au codex, aux directives européennes et à la législation belge. Le cours était purement théorique et transmissif. Se rendant compte que « la classe était totalement inerte » (sic) et n'était pas capable de réinvestir les connaissances accumulées, la nécessité de modifier ce cours s'est imposée. Ajoutons à cela qu'une autre formatrice, Véronique Fayt, est également intervenue dans le cours. A ce moment, elle suivait une formation pédagogique, le CAP, et est apparue l'envie d'expérimenter de nouvelles méthodologies, inspirées des acquis récents de la pédagogie. Cela fait quatre ans que le cours se donne sous sa forme actuelle, même s'il a subi des aménagements depuis sa première expérimentation et si de futures modifications vont intervenir.

Quelles activités les étudiants effectuent-ils ?

N.B. : Le lecteur trouvera ici un descriptif très succinct des activités menées par les étudiants. Une présentation plus exhaustive figure dans la section suivante, « I comme Inventaire ».

En première année :

- 1) durant six heures, l'enseignante part de questions pratiques (exemple : qu'est-ce qu'un édulcorant ?) et montre comment résoudre ces interrogations, tirées de l'expérience professionnelle, par la consultation des documents législatifs ;
- 2) individuellement ou par groupes, les étudiants reçoivent des questions (exemple : quel sigle permet de déterminer que la substance est irradiée ? Celui-ci est-il obligatoire ?) et doivent manipuler les sources législatives pour apporter une réponse. Le professeur guide les étudiants et les aide à adopter un questionnement et une démarche efficaces pour résoudre ces problèmes de la vie professionnelle. Des moments de guidages individuels et de mises au point collectives alternent.

En troisième année :

1) durant la première séance de cours, les étudiants reçoivent les **consignes** : ils devront effectuer une recherche dans les textes législatifs à propos d'un thème donné (exemple : les colorants), rédiger un rapport écrit puis effectuer un jeu de rôles ;

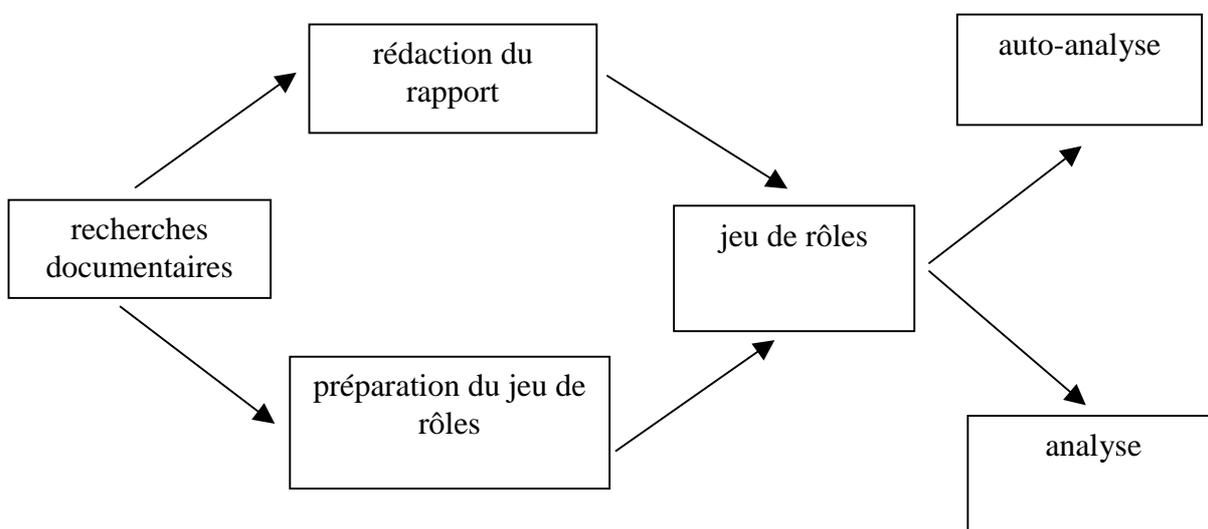
2) les étudiants effectuent les **recherches documentaires**, rédigent le **rapport** et préparent le jeu de rôles (9 heures)

3) les étudiants présentent les jeux de rôles devant la classe (exemple : expliquer les colorants à un patient, qui est un enfant, une femme enceinte, un vieil homme)/les étudiants qui ne présentent pas, observent le sketch et prennent des notes en vue de l'évaluer (6 heures) :

4) au terme du jeu de rôles, on procède à une **analyse** :

- les étudiants qui ont présenté, communiquent leurs impressions, analysent leur prestation, répondent aux interventions des autres étudiants et des formatrices ;

- les formatrices et les étudiants qui ont assisté au sketch, donnent un feed-back précis et font part de leurs questions.



I COMME INVENTAIRE

N.B. : Cette section rappelle quelles sont les activités effectuées par les étudiants en y ajoutant des consignes plus détaillées. La visée de cette seconde partie est de fournir des informations relativement précises au formateur qui souhaiterait pouvoir transposer efficacement le dispositif dans son contexte de formation.

Voici le type de questions que les étudiants **de première année** reçoivent :

« Pour les questions ci-dessous, citez :

L'Arrêté Royal concerné (date et intitulé).

L'article, le paragraphe ou l'annexe et reproduisez le texte et/ou expliquez si nécessaire.

1. Définissez les termes suivants :

CSH

Collectivités

JECFA

2. Dans L'AR relatif à l'étiquetage des D.A. Préemballés

Expliquez l'article 10

La lecture des ingrédients est-elle fiable pour un patient allergique ? Expliquez.

3. Les denrées suivantes peuvent-elles être irradiées ?

Fraises

Pommes de terre

Viandes

Quel sigle permet de déterminer que la substance est irradiée ? Celui-ci est-il obligatoire ?

4. Définissez les préparations de suite.

5. Que signifie le terme « lot », qui le détermine ?

6. Pour l'additif E214, donnez :

Son nom

Sa fonction

La DJA exprimée en mg/kg/J

Est-il utilisé dans : les croquettes de volaille ? oui – non

Si oui, dans quelle quantité ?

le pain d'épices ? oui – non

Si oui, dans quelle quantité ?

7. Qu'entend-on par forme prédosée ? »

En troisième année :

Consignes pour la recherche documentaire :

Où retrouve-t-on les colorants ? Par groupes de deux, tentez de répondre à cette question en examinant de façon approfondie les directives européennes et la législation belge. Vous avez à votre disposition un CD rom ou une copie papier de ces références, documents qui se trouvent à la bibliothèque. Synthétisez le fruit de vos recherches sous la forme d'un rapport dont la structure figure par après :

Consignes pour le jeu de rôles :

Vos recherches à propos de la législation vous ont permis d'acquérir de solides connaissances à propos des colorants. Maintenant, vous devez vous préparer à rencontrer un patient qui est allergique à un type de colorant. Comment allez-vous vous y prendre pour lui expliquer son allergie et pour lui indiquer un régime alimentaire approprié ? Il vous faut donc simuler la préparation de la séance avec le patient et la séance en elle-même. Votre patient est un enfant – une femme enceinte – un homme âgé... Veuillez donc particulièrement à adapter votre langage, votre comportement et le contenu de votre propos au patient que vous avez en face de vous.

Les étudiants qui n'interviennent pas dans le jeu de rôles, sont tenus d'observer le sketch et de prendre des notes afin d'évaluer la pertinence :

- du contenu des informations ;
- du comportement non-verbal ;
- du langage.

P COMME PROFESSIONNALISANT

Quelles démarches permettent de mettre l'apprenant dans des contextes d'action significatifs ?

La visée du cours est surtout de préparer les étudiants à la fonction de diététicien travaillant comme indépendant ou dans un hôpital. L'accent est plutôt mis sur une ou deux situations professionnelles : préparation d'un entretien et prise en charge de l'entretien. Pour atteindre cet objectif, les étudiants reçoivent des questions auxquelles ils seront susceptibles de devoir répondre dans leur vie professionnelle. Ces questions demandent une recherche bibliographique complexe, requérant de nombreuses démarches. Les connaissances acquises devront être réinvesties dans une situation qui simule une situation professionnelle authentique. Le cours peut paraître rébarbatif, c'est pourquoi les enseignantes insistent sur la proximité entre les tâches effectuées et la vie professionnelle. Précisons que pour concevoir le dispositif, les deux formatrices se sont référées à leur expérience professionnelle, passée ou actuelle.

Quelles démarches permettent de susciter des interactions et de faire réaliser par les étudiants des activités (de production, de communication...)?

Les étudiants sont invités à produire un rapport et à concevoir des outils censés expliquer une pathologie à un patient. Le jeu de rôles demande des compétences mettant en jeu des

comportements verbaux et non-verbaux de communication. Les étudiants ne travaillent pas duos ou par groupes plus importants. Des interactions fortes se jouent dans l'évaluation du jeu de rôles.

Quelles démarches permettent d'exploiter des ressources (internes et externes) variées et quelles démarches permettent de mobiliser des acquis ?

S'agissant des ressources internes, les démarches de recherche documentaires sont apprises aux étudiants. De plus, l'enseignante « cherche » avec eux. Pour les ressources externes, les étudiants peuvent se rendre à la bibliothèque qui contient toutes les informations indispensables. Toutes les références consultées sont bien sûr en lien direct avec les situations professionnelles.

Quelles démarches permettent de travailler la réflexion avant/dans/sur l'action ?

La réflexion anticipatrice : la préparation d'une séance avec un patient est travaillée systématiquement. De plus, l'étudiant mime un professionnel confronté à une question, effectuant une recherche et en rendant compte de façon appropriée à un patient : les tâches et les rôles du professionnel sont donc anticipés.

La réflexion dans l'action : les stratégies de recherche documentaire sont sans cesse réinterrogées. Puis, les étudiants procèdent à l'observation instrumentée des jeux de rôles.

La réflexion sur l'action : les étudiants qui ont effectué le jeu de rôles sont amenés à évaluer leur prestation.

Quelles démarches permettent d'amener les étudiants à communiquer et à conceptualiser les savoirs d'action ?

Le rapport et le jeu de rôles permettent de verbaliser des savoirs et de théoriser. Ils permettent également de reconceptualiser les situations professionnelles et de recontextualiser les acquis générés par le dispositif. Ces derniers font l'objet d'une réflexion approfondie quant à leurs conditions d'exploitation et d'utilisation. Quant à la mise en mots d'éléments d'ordre affectif, elle intervient lorsque les étudiants évaluent leur jeu de rôles.

Quelles démarches sont mises en place à propos de l'évaluation ?

L'auto-correction : les étudiants sont amenés à réfléchir à la pertinence de leurs démarches de recherche et à leur performance dans le jeu de rôles. Pour ce faire, des outils leur sont donnés. On ne peut pas vraiment parler d'auto-évaluation car les étudiants ne participent pas à la formalisation des critères.

L'évaluation formative : les interactions avec les enseignantes sont permanentes et celles-ci procèdent à une évaluation formative tout au long de l'année. Les attentes et les critères d'évaluation sont clairement communiqués.

L'évaluation certificative : elle porte bien sûr sur le rapport écrit ainsi que sur le jeu de rôles. Cela dit, les enseignantes avouent privilégier les démarches mises en œuvre par l'étudiant tout au long de l'année au produit fini.

Quelles démarches permettent de maximiser l'engagement des étudiants dans les tâches ?

Nous l'avons dit, les formatrices insistent régulièrement sur l'adéquation entre les tâches demandées et les situations professionnelles : le sens des activités est donc souligné. De plus, les étudiants ont un assez grand sentiment de contrôlabilité par rapport à la tâche à effectuer vu l'aide constante apportée par les enseignantes et vu la clarté des consignes et des critères. Ajoutons que les étudiants sont confrontés à un défi stimulant, mobilisant de nombreuses compétences et composantes identitaires professionnelles. La situation est impliquante d'un point de vue cognitif et affectif.

R COMME REFERENTS THEORIQUES

- Guy TEMMERMAN, *Inspection des denrées alimentaires. Législation alimentaire*, éd. la Charte.

O COMME OBSERVATIONS

N.B. : Pour ce dispositif, nous n'avons pas procédé à une enquête systématique visant à recueillir l'avis des étudiants, des autres formateurs ou des professionnels à propos de la pertinence des activités. Cependant, la formatrice ayant conçu et expérimenté le dispositif nous a fait part de quelques remarques d'ordre évaluatif. Rappelons que le cours existe sous cette forme depuis déjà quatre ans.

Globalement, l'avis de la formatrice est positif. Elle constate un engagement très grand des étudiants dans les activités : la motivation s'est nettement accrue. Ainsi, les étudiants s'investissent dans le dispositif bien au-delà de ce qui leur est demandé. Certains vont jusqu'à se déguiser pour le jeu de rôles, d'autres conçoivent des techniques ingénieuses pour expliquer leur pathologie aux patients : création d'un jeu, d'un mot croisé... Les étudiants travaillent beaucoup, les heures en principe allouées à la préparation du rapport et du jeu sont largement dépassées. La formatrice note également que ce sont parfois les étudiants a priori plus réservés et plus discrets qui « se révèlent » complètement par le jeu de rôles, celui-ci permettrait de désinhiber certains : « On découvre des savoirs insoupçonnés ».

Les connaissances relatives à la juridiction sont manifestement plus intériorisées et plus approfondies que si elles avaient été énoncées dans le cadre d'un cours transmissif. Elles sont aussi bien davantage contextualisées. En définitive, il s'agit d'acquérir des connaissances mais aussi une démarche pertinente de recherche d'informations. Les étudiants apprennent et apprennent à apprendre. De plus, les compétences communicationnelles des apprenants sont mobilisées puisqu'ils sont tenus de concevoir un rapport et de faire un jeu de rôles.

En outre, les réactions des étudiants, interrogés par les enseignantes, sont tout à fait positives : ils souhaiteraient que davantage de cours prennent cette allure. Il faut noter également que ce dispositif permet de valoriser énormément les productions réalisées par les étudiants. Ainsi, ces derniers ont eu l'opportunité de participer à une exposition organisée dans le cadre d'une réunion de la Fondation de prévention des allergies.

Ghislaine Dufourny fait également remarquer que les maîtres de stage et les employeurs se disent encore plus satisfaits que par le passé des prestations des étudiants. Mais rappelons que c'est l'ensemble de la formation qui a été repensée : il est donc impossible d'évaluer finement l'impact réel de ce dispositif qui, soulignons-le, ne dure jamais que trente heures au total.

Deux points négatifs sont soulevés par la formatrice. Le premier a trait à l'important investissement en temps que requiert le dispositif, tant de la part des étudiants que des enseignants. Ceux-ci consacrent énormément de temps à concevoir le projet et à accompagner les étudiants. Le deuxième porte sur l'évaluation. En effet, il s'avère extrêmement périlleux d'évaluer, dans le cadre des jeux de rôles, le comportement verbal et non-verbal des étudiants. Une grille d'évaluation relative à ces aspects est en projet.