

Faculté de philosophie, arts et lettres

Que savons-nous vraiment sur notre alimentation ?

Traduction partielle commentée

Auteur : Adèle VANMECHELEN
Promoteur : José DE GROEF
Année académique 2019-2020
Master en Interprétation de conférence



¿Qué sabemos de lo que comemos?

Que savons-nous vraiment sur notre alimentation ?

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je remercie les auteurs du document original *¿Qué sabemos de lo que comemos?* qui m'ont autorisée à traduire leur ouvrage et dont l'initiative contribue à semer le changement.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à Monsieur De Groef, qui a supervisé ce travail, pour son écoute, sa disponibilité et ses conseils.

Un merci tout particulier à Paloma Riera, dont les talents de linguiste m'ont été d'une grande aide lors de la relecture du texte d'introduction.

J'adresse des remerciements affectueux à mes parents, pour les longues discussions qui ont inspiré et orienté mon travail, ainsi que pour leur soutien infailible.

Merci à Antoine, de ne jamais cesser de croire en moi.

Enfin, je désire témoigner ma profonde gratitude à tous mes professeurs, dont l'enseignement représente un précieux bagage pour l'avenir.

Table des matières

Table des matières	5
Préface	7
Introduction	8
1 Situation actuelle	9
1.1 Alimentation globale y ganadería industrial	9
1.2 Debate y tendencias actuales	12
1.3 Importancia de la educación	13
2 Comer sano: separar el grano de la paja	15
2.1 El sector de la salud	15
2.2 La industria alimentaria	16
2.3 El entorno social del niño y del adolescente	17
2.4 Confusión	18
3 Cultura y carne	20
3.1 Cultura alimentaria	20
3.2 La fuerza de la carne animal	21
3.3 Un desafío a contracorriente	23
4 ¿Y en los colegios?	24
5 Poner la educación alimentaria en el centro del plato	28
5.1 Esperanzas de cambio	28
5.2 Condiciones de éxito	29
5.3 Ejemplos de proyectos	30
5.3.1 Programa Nacional de Alimentación Escolar <i>Qali Warma</i> , Perú	30
5.3.2 Programa <i>Eat Healthy, Live Healthy</i> , Estados Unidos	30
5.3.3 Campañas <i>PLENUFAR</i> , España	31
5.3.4 Campaña <i>99 preguntas y experiencias para aprender a vivir en un mundo justo y sostenible</i> , España	31
6 Conclusión	33
Traduction	34
1 99 questions sur l'alimentation	35
2 Idées-forces sur l'alimentation	38
3 Questions clés	39
3.1 Quelle est l'empreinte écologique de nos aliments ?	39
3.2 Agroécologie ou agriculture et élevage industriels : quelles différences ? 43	
3.3 Pourrait-on étendre le volume de consommation de viande des pays développés à l'ensemble de la population mondiale ?	48
3.4 Qui contrôle l'alimentation mondiale ?	51
3.5 Quelle est l'influence du système financier sur le prix des aliments ?	54
3.6 Qu'est-ce que la souveraineté alimentaire ?	56
3.7 À quoi ressemblera le système alimentaire de l'avenir ?	60
3.8 Comment limiter les conséquences de notre alimentation ?	61
4 D'autres questions	65
4.1 Combien de kilomètres nos aliments parcourent-ils ?	65
4.2 Quel est le lien entre notre alimentation et le changement climatique ? ..	68
4.3 Que savons-nous du cycle de vie de nos aliments ?	71
4.4 Végétarisme et véganisme... Quel intérêt ?	72

4.5	Quelle est l'importance de la biodiversité dans l'assiette ?	78
4.6	Qu'est-ce que l'accaparement des terres ?	82
4.7	Quel est le rôle des femmes dans la production alimentaire mondiale ?	85
4.8	Comment expliquer la faim dans le monde ?	88
4.9	Quelles sont les différentes pratiques alimentaires dans le monde ?	90
	Commentaires	92
1	Commentaires généraux	93
1.1	Traduction et méthode	93
1.1.1	Les fondamentaux de la traduction	93
1.1.2	Le choix des passages	93
1.2	Caractéristiques du texte de départ	94
1.2.1	Langue de départ	95
1.2.2	Auteur	96
1.2.3	Typologie et fonction	96
1.2.4	Forme et compréhension	97
1.2.5	Destinataire	97
2	L'exercice de la traduction	99
2.1	Recherche documentaire	99
2.2	Qualité et style	101
2.2.1	Adaptation et reformulation	101
2.2.2	Défauts du texte de départ	104
2.2.3	Relecture de la traduction	108
2.3	Effet	109
2.3.1	Les images	109
2.3.2	Les liens hypertextes	110
2.3.3	Les aspects culturels	113
2.3.4	Consommateur « pur »	115
2.4	Terminologie	115
2.4.1	Équivalences	116
2.4.2	Homogénéité	118
2.4.3	Néologismes	118
3	Commentaires ponctuels	121
3.1	Exergue	121
3.2	Écriture des nombres	121
	Annexe	122
	Bibliographie	123
1	Ouvrages	124
2	Articles	125
3	Documents électroniques	127
4	Autres	130

Préface



“El cultivo de la memoria es tan necesario como la comida para el cuerpo.”

Marco Tulio Cicerón

¿Qué sabemos de lo que comemos? Esta cuestión ocupa la mente de más y más ciudadanos de los países desarrollados. Estar al tanto de lo que realmente se encuentra en nuestro plato y poder seleccionar cuidadosamente los alimentos que comemos se ha convertido en un tema candente.

Más allá del aprendizaje académico que obtuve de la realización general de este trabajo, pude enriquecer mi bagaje sobre la educación y la alimentación, dos temas que me apasionan a diario. Varios años de experiencia en la animación y la enseñanza de jóvenes y de niñas y niños me han abierto los ojos a una realidad: la importancia de la educación. Por lo tanto, parece lógico que haya seleccionado para mi trabajo de fin de máster un documento pedagógico sobre el tema de la comida.

En la introducción de este trabajo, presento los principales argumentos a favor de la educación alimentaria. La idea de este texto preliminar sigue la pauta del documento pedagógico traducido, que es la necesidad de concienciar a las generaciones más jóvenes sobre las implicaciones de la alimentación, tanto para su salud como para el futuro de nuestro planeta. La traducción parcial del documento *¿Qué sabemos de lo que comemos?* constituye la segunda parte del trabajo. La última parte está dedicada a los comentarios de traducción, donde justifico las decisiones y el proceso traductivos.

En el documento, los siguientes símbolos indican las partes corregidas por el supervisor del trabajo:

	Parte no corregida.
	Corrección activa.

Introducción



La comida desempeña un papel esencial en la vida de todos los seres vivos. Hoy en día, los patrones alimenticios están cambiando en el mundo entero. Una de las tendencias actuales es el aumento generalizado del consumo de carne, lo que suscita problemas en otros ámbitos (la conservación del planeta, el bienestar de los animales, la aparición de enfermedades en los seres humanos, ...) y de otra índole. ¿Es aconsejable entonces que los niños coman carne? Contestar a esta pregunta no es nada fácil por la carga cultural y simbólica que lleva implícita.

Por eso, la educación alimentaria se ha vuelto necesaria y, en algunos casos, urgente. Concienciar y educar sobre la manera de comer y sus consecuencias, tanto para el planeta como para la salud, ayudaría a los jóvenes a comprender su papel diario como consumidores.

¿Cómo hacerlo? La verdad es que no faltan hoy iniciativas y proyectos que puedan inspirar a aquellos que deseen emprender el camino del cambio.

1 Situación actual

1.1 Alimentación global y ganadería industrial

Parece necesario empezar con un breve balance de la situación actual en cuanto a la alimentación y los hábitos de consumo en Europa y en el resto del mundo. En la mayoría de las regiones del planeta, no se come de manera saludable.

Las investigaciones científicas sobre este tema han sacado a la luz varios defectos en las dietas tanto de los adultos como de los niños. Un estudio sobre la “calidad de los hábitos alimentarios ... en los alumnos de educación secundaria obligatoria” constata que los adolescentes españoles no consumen frutas y verduras en cantidades suficientes (Ayechu & Durá, 2009, p. 35). Según este mismo estudio, varios factores justifican la actual desmejora de los modelos de alimentación, como “la modernización de la sociedad [que] implica una serie de cambios culturales y/o sociológicos que afectan inevitablemente a los hábitos y preferencias alimentarias” (Ayechu & Durá, 2009, p. 36). También aumenta el consumo desmedido de comida procesada y de alimentos de origen animal como la carne, porque elegir y preparar los alimentos con cuidado ya no forma parte de las prioridades del consumidor (Ayechu & Durá, 2009). Otro estudio realizado en la provincia de Almería (España) sobre la alimentación de los escolares llega a las mismas conclusiones: se da un consumo excesivo de carnes y productos derivados, dulces y huevos, pero una insuficiente ingesta de verduras, legumbres y pescado (Muñoz París, Muñoz París, Pérez Ruiz, Fernández Sola, & Granero Molina, 2002).

Huelga decir que las carencias y los excesos de estos nuevos patrones dietéticos tienen consecuencias desastrosas sobre la salud de los individuos. Citemos entre ellas la malnutrición, que aqueja a una gran parte de la población mundial y se refleja en patologías como el sobrepeso y la obesidad. Según Roudart (s.d.), se trata de un estado fisiológico enfermizo provocado, entre otros factores, por una mala dieta. Menos obvio es el impacto de este problema de salud pública: una vez extendida, la malnutrición puede provocar una caída del desarrollo económico nacional ya que limita las capacidades laborales de la población. Esto a su vez

ocasiona dificultades para implementar sistemas educativos y de salud, creándose así un círculo vicioso (Roudart, s.d.) del que resulta difícil salir.

Evidentemente, estas generalidades no se aplican a cada uno de los seres humanos que viven en la Tierra. Los hábitos alimenticios cambian según el país, el entorno sociocultural, la religión, la edad o el sexo. Cada civilización posee una dieta propia y conserva unas costumbres alimentarias a veces milenarias. Una de las principales riquezas de la humanidad, como veremos más adelante, es precisamente la diversidad de la alimentación. Roudart (s.d.) añade que las disponibilidades alimentarias, sobre todo en cuanto a los productos animales, son también muy desiguales entre los países.

Desde el siglo XX, se observa una modificación significativa en las dietas de muchos habitantes de los países desarrollados en lo que se refiere al consumo de carne y de otros productos de origen animal. La tendencia general muestra un incremento notable del espacio reservado a estos productos en el plato del consumidor, sobre todo en las clases populares, donde la carne se ha convertido en el componente principal del menú (Porcher, 2013). Como demuestran varios estudios científicos, en los continentes europeo y americano, la carne ocupa cada vez más sitio en el plato, a expensas de otros alimentos muy nutritivos como las verduras, las legumbres, las frutas, los cereales ... Ya en 2003, P. Combris constaba, en su análisis sobre la evolución del consumo de carne y de productos lácteos en Francia desde los años 50, que los franceses ya no consumían tanto pan, patatas y vino como antes y que los habían sustituido por productos animales (Combris, 2003). En Cuba también, la carne es un alimento cada vez más importante y “entorno a ella gira la comida en la mayor parte de los hogares, específicamente la de cerdo es para el fin de semana, ocasiones especiales, fiestas y días señalados” (Barrial Martínez & Barrial Martínez, 2011, *La Alimentación desde una dimensión sociocultural*, para. 29). Ahora bien, esta tendencia no se limita a países como Francia o Cuba. Más allá de esas fronteras, el aumento del consumo de carne per cápita en los países en desarrollo desde los años 80 hace que incluso se hable de “revolución de la carne” (Roudart, s.d.). ¿Cuánto tiempo durará esta revolución? La evolución actual de los hábitos de consumo da a entender que la

carne y los productos animales van a seguir ocupando las estanterías de los supermercados por mucho tiempo.

Ante el gusto cada vez más patente de los humanos por los productos cárnicos aparecen daños colaterales consecuentes para la sociedad. Por un lado, para producir carne se necesitan animales. Frente al aumento exponencial de la demanda de carne en el mundo, la industria ganadera tiene que acelerar el ritmo de producción. A este respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) estima que la producción mundial de carne se duplicará, pasando de 229 millones de toneladas en 1999 a 465 millones de toneladas en 2050 (Steinfeld et al., 2006). Por otro lado, la producción desenfrenada de carne tiene un precio. Este trabajo no tiene por objeto describir los muchos peligros de la agricultura industrial. Esta tarea ha sido objeto de un informe minucioso de la FAO titulado *Livestock's long shadow*, que podría resumirse como sigue: el sector ganadero es uno de los principales emisores de gases de efecto invernadero y, por lo tanto, contribuye en gran medida al calentamiento global. Del mismo modo, provoca la erosión del suelo, la degradación de la tierra y la deforestación masiva, así como la contaminación del agua en los países emergentes y la pérdida mundial de biodiversidad (Steinfeld et al., 2006).

Aparte del impacto sobre el medioambiente, la ganadería industrial tiene consecuencias dramáticas para la salud de las poblaciones sudamericanas. Una de las actividades económicas principales de países como Brasil y Paraguay es el cultivo de la soja, destinada a la alimentación del ganado en otros continentes. En estos países, los habitantes padecen enfermedades y algunos niños nacen con malformaciones por culpa de los químicos pulverizados sobre los cultivos (Pinzler, 2012). En el resto del mundo también se constata un problema de salud pública de gran magnitud: la resistencia a los antibióticos, que podría convertirse en una de las principales causas de muerte en 2050. Los antibióticos se usan masivamente en las explotaciones ganaderas. Steinfeld et al. (2006) informan que, en Estados Unidos, la ganadería consume el 50 % de la producción nacional de antibióticos. Esta cifra puede explicarse por el hecho de que los animales, demasiado numerosos en las infraestructuras ganaderas, sufren infecciones y

enfermedades. Para prevenir este problema, se les suministra antibióticos. Pero las bacterias se vuelven resistentes a los antibióticos y dicha resistencia se transmite después al hombre a través de la carne (Bringer, 2018).

1.2 Debate y tendencias actuales

Ante las deficiencias del sistema alimentario y de la industria ganadera expuestas más arriba, cada vez se alzan más voces de protesta. Para los contestatarios, el principal argumento tiene que ver con los animales, ya que “desde el punto de vista de nuestra relación con los animales domésticos y el lugar de los animales en nuestras sociedades, estamos en un punto de inflexión, incluso en un punto de ruptura antropológica” (Porcher, 2013, p. 51). La industria ganadera, abocada a matar miles de animales por segundo para satisfacer la demanda, ha alcanzado proporciones deshumanizadas que resultan insostenibles para un número cada vez mayor de consumidores. Por tanto, el consumo de productos de origen animal suscita una reflexión en cuanto al bienestar de los animales. Estas cuestiones éticas han dado lugar a la aparición de dietas alternativas, con menos o nada de carne, en algunos grupos de la sociedad occidental (Beardsworth & Bryman, 2004).

La dieta vegetariana, o incluso vegana, está adquiriendo cada vez más peso, alentada por iniciativas que emanan de los servicios públicos y de algunas empresas. El mercado de la carne de imitación está creciendo y diversificándose; los restaurantes y los comedores escolares empiezan a proponer menús sin carne; en Internet proliferan los blogs y las páginas web proponiendo miles de recetas vegetarianas ... A pesar de ello, aquellos que optan por eliminar la carne de su dieta siguen siendo una minoría, al menos en Europa. En estos primeros años del siglo XXI, la proporción de vegetarianos europeos se mantiene muy baja. Ossipow (s.d.), en su artículo para *Encyclopædia Universalis*, da cifras que oscilan entre el 1 % en Polonia, el 5 % en Italia y el 8 % en Alemania. Según esta experta, estudios realizados por profesionales de la salud hablan de una clara diferencia entre los sexos, ya que las mujeres suelen representar dos tercios de las muestras. También demuestran que los vegetarianos en los países occidentales forman parte de la clase media (Ossipow, s.d.). Obviamente, estas estadísticas no se aplican a

regiones como el sur de Asia, donde una gran parte de la población es vegetariana por convicción religiosa.

Cabe preguntarse si en el futuro, ya sea por razones éticas, sanitarias o ambientales, nuevos partidarios de una dieta sin productos animales engrosarán las filas de los vegetarianos y veganos. Para algunos, la duda ofende: nuestra supervivencia depende de estos cambios en los hábitos alimenticios (Ellis & Guérin, 2015). Activistas como Caron (2013) sostienen que el consumo individual de carne está destinado a disminuir en los próximos siglos y que será más por necesidad que por elección.

1.3 Importancia de la educación

Como suele ocurrir cuando se abordan temas de esta envergadura, hay una dimensión a la que hay que prestar más atención que a las demás: la educación. El objetivo de este documento es explicar por qué la educación, y más concretamente la educación alimentaria, es la clave del cambio de modelo alimentario, así como describir algunas iniciativas que ya están en marcha para lograrlo. El concepto de *educación* se entiende aquí como definido en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española: “Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”¹. Aquellos son, en efecto, los más afectados por la situación alimentaria actual y se consideran un “grupo de riesgo nutricional” (Ayechu & Durá, 2009, p. 36). Por consiguiente, representan el público que más se tiene que incluir en las acciones que se lleven a cabo.

Para los jóvenes, el consumo es un instrumento del que pueden valerse para autoafirmarse y construir su propia identidad (González-Gaudio, 2008). Precisamente, la industria aprovecha esta búsqueda de identidad en los niños y adolescentes para bombardearles diariamente con anuncios en televisión y redes sociales. En el caso de la comida, Ayechu y Durá (2009) señalan que los jóvenes, por ser tan sensibles al marketing y a la publicidad, forman parte del segmento de población en el que es más probable que desaparezcan las pautas alimentarias

¹ <https://dle.rae.es/educación>

tradicionales, para ser sustituidas por alimentos procesados y pocos nutritivos. Resulta pues necesario trabajar con este público con el fin de despertar su espíritu crítico y para que aprendan a tomar decisiones bien fundamentadas frente a estas influencias.

La segunda razón por la que la educación alimentaria es fundamental radica en las consecuencias que tiene la comida en la salud de los niños y de los adolescentes. Desde el nacimiento hasta el final de su crecimiento, los niños y los adolescentes necesitan llevar una dieta sana y equilibrada. Deben por lo tanto ser capaces de evaluar la calidad de lo que comen y elegir alimentos que satisfagan sus necesidades nutricionales. Como expuesto anteriormente, prevenir la malnutrición y garantizar una alimentación de calidad a toda la población son desafíos fundamentales para el buen funcionamiento de la sociedad y de la economía.

Además, concienciar y educar a los niños desde una edad temprana suele ser más eficaz que intentar cambiar los arraigados hábitos de los adultos. No es ningún secreto que la educación moldea los comportamientos que adopta un individuo a lo largo de su vida. Como dicen Muñoz París et al. (2002), “es precisamente en los primeros años de vida, donde hay que empezar a educar sobre una alimentación sana” (Muñoz París et al., 2002, para. 6). Informar al público joven sobre los alimentos, su procedencia y su composición permite orientar sus elecciones con objetividad, lo que constituye la mejor manera de incidir en el modelo para cambiarlo. De hecho, al comer de forma diferente, el consumidor influye directamente en la demanda, desalentando las prácticas nocivas de la industria y fomentando el cambio (Pannen & Pinzler, 2012).

La última razón que justifica el papel de la educación alimentaria es también la más evidente. Los niños son los herederos del planeta. Son los adultos de mañana, y les conviene valorar este bien extraordinario que se les transmite. En el futuro serán ellos los que tengan que tomar sus propias decisiones. Para ello, lo mejor es que tengan a su alcance todas las herramientas y conocimientos posibles. Proporcionarles estos recursos significa no solo responsabilizarles, sino también permitirles actuar con conocimiento de causa.

2 Comer sano: separar el grano de la paja

Durante la fase de investigación previa a la redacción de este trabajo sobre la importancia de la educación alimentaria surgió un elemento sorprendente. Se trata de la gran cantidad de información disponible, con las ventajas y los inconvenientes que ello conlleva. Este flujo excepcional de datos y referencias resulta de la era digital en la que la humanidad está inmersa desde hace unos cincuenta años. Hoy en día se puede encontrar información en cualquier momento, en cualquier lugar. Pero hay que mantener una mente crítica a la hora de manejarla ya que los contenidos no siempre son fiables (Laporte, Vieille Blanchard, & Birlouez, 2014). Tampoco es extraño que los argumentos presentados se contradigan entre sí.

Por lo que se refiere concretamente a la alimentación, además de la cantidad de información disponible, aparece que las fuentes de las que ésta emana son también muy numerosas: documentales, debates televisados, libros, blogs, libros de texto, páginas web, informes ... Sería muy difícil, por no decir imposible, enumerarlas todas, pero pareció apropiado presentar las tres fuentes de información sobre alimentación que más influyen a los niños y los adolescentes. Son el sector de la salud, la industria alimentaria y su círculo social. El sector de la salud y la industria alimentaria son actores muy poderosos que continuamente transmiten información. También interactúan mucho entre sí. El papel del entorno social del niño, es decir, la familia y la escuela, se describirá más adelante en estas páginas.

2.1 El sector de la salud

El sector de la salud incluye a las autoridades sanitarias, a los científicos (investigadores, médicos, ...), a los especialistas en salud, etc. y es la principal fuente de información sobre nutrición. Ahora bien, las recomendaciones de este sector sobre el consumo de carne no siempre van en la misma dirección.

Para unos, el consumo de carne debe limitarse, o incluso evitarse. La FAO recuerda (Steinfeld et al., 2006, p. 295) que las instituciones públicas nacionales e internacionales han pedido sistemáticamente que se reduzca el consumo de carne roja en los países desarrollados. Por su parte, el Instituto Americano para la

investigación del cáncer (AICR) recomienda en su pagina web²: “Eat no more than moderate amounts of red meat, such as beef, pork, and lamb. Eat little, if any, processed meat.” (American Institute for Cancer Research, 2020). Según los expertos del AICR, los estudios han demostrado que comer carne roja o procesada puede provocar cáncer colorectal, aunque ellos matizan estos comentarios afirmando que la carne es una buena fuente de nutrientes (AICR, 2020). En la misma línea, el médico argentino E. Arrieta precisa que el alto consumo de carne puede provocar enfermedades cardiovasculares y diabetes de tipo 2 y recuerda que la carne no es un alimento indispensable para la buena salud (Tedx Talks, 2015).

Pero otros científicos y especialistas en salud no comparten estas opiniones. En el programa “Saber Vivir” de RTVE, la pediatra J. Fernández sostiene que, dadas las excelentes propiedades nutricionales de las carnes roja, magra y blanca, “no se puede prescindir de ellas porque sería un error imperdonable de cara al desarrollo de los niños, tanto desde el punto de vista físico ... como intelectual, de aprendizaje y del sistema inmunitario” (RTVE, 2018, 2:30-2:48). Otras instituciones de salud, como la Fundación Alimentación Saludable en su documento “Tu plato equilibrado”³, recomiendan comer carne varias veces a la semana.

Por lo tanto, la comunidad científica sigue dividida. Aunque todavía no han llegado a un consenso sobre la cantidad ideal de carne que se debe consumir, buena parte de los científicos sí están de acuerdo en un punto: los peligros del consumo abusivo de carne roja y de carne procesada. Muchos de ellos recomiendan evitar el consumo de este tipo de productos. Por lo demás, sigue siendo difícil identificar recomendaciones que sean en la misma línea.

2.2 La industria alimentaria

La industria alimentaria abarca todas las actividades relacionadas con la transformación de productos agrícolas y ganaderos para vendérselos a los consumidores como alimentos. Se dirige a un público muy amplio, ya que su objetivo es alimentar a niños, jóvenes y mayores, a hombres y mujeres, a ricos y

² <https://www.wcrf.org/dietandcancer/recommendations/limit-red-processed-meat>

³ <http://www.alimentacionsaludable.es/publicaciones/publicacion.asp?id=64>

pobres ... Para lograrlo, la agroindustria emplea una herramienta muy poderosa e infalible, la publicidad. Como dice E. Jacoby (2013), la publicidad forma parte de una “maquinaria muy poderosa” que promueve una alimentación poco saludable (p. 27) y sabe muy bien cómo organizar sus campañas para llegar fácilmente a los niños y a los adolescentes. De hecho, “el 80-90 % de los anuncios de alimentos dirigidos a niños versan sobre alimentos insanos” (Greenpeace España, 2019, 3:53-3:59). La publicidad y los medios de comunicación promueven un estilo de vida y una dieta globalizados y homogeneizados a los que la población, detrás de la televisión, necesariamente aspira. Según González-Gaudiano (2008), los medios de comunicación desempeñan un papel cada vez más importante en la orientación de los ciudadanos hacia el consumo excesivo. Como consecuencia de ello, las prácticas culinarias desaparecen poco a poco en detrimento de la salud de los consumidores.

Resulta claro que el sector de la salud y la industria alimentaria se han convertido en actores de las decisiones alimentarias de los consumidores y que defienden intereses muy diferentes. Así, “es muy revelador que la gente sea alimentada por una industria procesadora de alimentos sin interés en la salud y que sea tratada por una industria de salud que no le presta atención a los alimentos” (Jacoby, 2013, p. 28). Sin embargo, aunque se contradigan, estos dos sectores también se influyen el uno al otro. Por un lado, las autoridades de alimentación y nutrición presentan recomendaciones sanitarias a veces guiadas por determinados grupos de presión de la industria alimentaria. Por otro, esta debe cumplir las normativas emitidas por las autoridades sanitarias y puede ser objeto de sanciones en caso de incumplimiento, como ha sucedido en los últimos años cuando estallaron escándalos sanitarios.

2.3 El entorno social del niño y del adolescente

¿Quién habla de alimentación a los niños? Aparte de la publicidad y de los médicos que pueda conocer, la primera fuente de información de un niño sobre este tema es su círculo inmediato, es decir sus padres y sus profesores. Los primeros supervisan el desayuno y la cena en casa, los segundos las comidas y los refrigerios en el colegio. Lo normal es que los niños luego reproduzcan las prácticas

alimenticias de estos adultos, porque para ellos representan un modelo a seguir y “es a través de la interacción con los adultos que los niños adquieren determinadas actitudes, preferencias, costumbres y hábitos alimentarios” (Barrial Martínez & Barrial Martínez, 2011, para. 1). Podemos pues afirmar que tanto la familia como el colegio son los primeros responsables de la educación alimentaria de los niños.

2.4 Confusión

Abordar la importancia de la educación alimentaria no es nada fácil. En primer lugar, porque el exceso de información disponible puede generar mucha confusión. En segundo lugar, porque las principales fuentes a las que puede recurrir la población civil para informarse sobre la buena forma de comer y sus consecuencias sostienen posiciones diferentes. Incluso dentro de la propia comunidad científica, las opiniones difieren. En consecuencia, como dicen Steinfeld et al. (2006) sobre el vínculo entre el cambio climático y la agricultura industrial, la sociedad civil parece no entender toda la extensión del problema. Del mismo modo, las recomendaciones oficiales en cuanto a la educación alimentaria son imprecisas e incluso a veces contradictorias (Kovacs & Orange-Ravachol, 2015). El ciudadano, dividido entre las sugerencias cada vez más complejas que escucha, la influencia que recibe de los medios de comunicación y la industria alimentaria a través de la publicidad, y todo lo que puede encontrar o leer en la Red, ya no sabe a quién creer. Además, juzgar la fiabilidad de la información depende del nivel de formación y del espíritu crítico que tenga el usuario. Como demuestran varios estudios, no todo el mundo tiene esas capacidades, en particular entre los padres, e incluso entre muchos profesionales de la salud (Muñoz París et al., 2002).

Resulta fundamental que la información nutricional esté al alcance de todos en su forma (accesible) y en su fondo (comprensible) pues tanto la una como la otra influirán en la manera de consumir de los individuos. Según parece, “las variaciones del consumo según el nivel de educación pueden utilizarse para estimar el impacto de la información nutricional, suponiendo que los grupos sociales más instruidos son también los más sensibles a las recomendaciones dietéticas” (Combris, 2003, p. 330). Con respecto a la carne, por ejemplo, el estudio de Combris (2003) demostró que, a principios de los años 80, tras varias recomendaciones

nutricionales para limitar el consumo de carne roja, el consumo de carne de vacuno disminuyó en Francia.

Como vemos, la falta o el exceso de información provocan un verdadero caos. Y, a diferencia del ejemplo anterior, esta confusión suele tener repercusiones negativas en el consumo y la dieta de la población. En los países subdesarrollados, explican Barrial Martínez y Barrial Martínez (2011), la falta de información sobre el tipo de dieta a adoptar hace que los ciudadanos compren y consuman alimentos pocos nutritivos. No hace falta recordar que las consecuencias de una mala nutrición en la sociedad en su conjunto son desastrosas. Se puede concluir que, además de proporcionar una educación alimentaria básica a los jóvenes (y no tan jóvenes), también es necesario enseñarles a estar debidamente informados sobre los pormenores del contenido de sus platos.



3 Cultura y carne

3.1 Cultura alimentaria

Un aspecto importante que hay que tener en cuenta cuando se habla de comida es la cultura. En todas las civilizaciones y desde tiempos inmemoriales, la comida ha sido una parte indivisible de la cultura y de la identidad de los pueblos. Así, “las practicas alimentarias están influenciadas por factores sociales, económicos y culturales que rodean al individuo y a su familia” (Barrial Martínez & Barrial Martínez, 2011, para. 10). Comer no se reduce a satisfacer las necesidades nutricionales del individuo; las comidas tienen una función estructurante tanto en las relaciones sociales como en la organización de la sociedad. Cada región, cada grupo humano, cada familia, cada religión tiene su propia dieta, una dieta que concuerda con sus valores, con sus medios financieros, con sus recursos y con su estilo de vida. Las prácticas alimentarias difieren entre los individuos y los grupos sociales, en función del nivel de educación, de los ingresos, de las condiciones geográficas, ... (Roudart, s.d.). La importancia de la comida en una sociedad podría compararse con la del lenguaje. Si el lenguaje es un elemento constitutivo de la cultura de un pueblo, la comida también lo es. Además, ambos están vinculados. Prueba de ello es el número de expresiones que existen en español (como en cualquier otro idioma) para hablar de comida.

¿Por qué la comida ocupa un puesto tan importante en las culturas? Razones sociológicas sencillas y fundamentales pueden explicar este hecho, todas ellas relacionadas con la naturaleza misma del ser humano y con las creencias que lo habitan. Además, la comida suele asociarse al arte y ocupa una posición simbólica en las diferentes culturas.

En la mayoría de las civilizaciones que pueblan la tierra, comer es un acto sociológico significativo. El ser humano es un ser sociable por naturaleza. Para él, comer constituye una actividad social que le permite construir y reforzar sus vínculos con el prójimo. Todo lo que gira en torno a la comida (preparación y conservación de los alimentos, utensilios de cocina, horarios de las comidas, el

lugar que ocupa cada persona alrededor de la mesa, etc.) contribuye a fraguar la identidad de los individuos y de la sociedad en su conjunto (Barrial Martínez & Barrial Martínez, 2011). A los hombres y mujeres les gusta reunirse alrededor de la comida a la más mínima ocasión. Organizan fiestas y se juntan con su familia para comer, invitan a sus amigos a casa para cocinar sus especialidades, quedan para ir al restaurante ... Pero, por encima de todo, los miembros de la misma casa se reúnen varias veces al día para comer juntos. A propósito, ¿no se dice “compartir la comida” o “compartir mesa y mantel”? La comida es, por lo tanto, un vector de intercambio y de convivencia. Ayuda a reforzar el sentimiento de pertenencia, algo vital para los humanos, porque es muy a menudo gracias a ella que se vinculan y se unen. Por esta razón, las dietas de exclusión (es decir, cuando se excluye un tipo de alimento de la dieta) suelen ser problemáticas.

Además, la comida, en calidad de componente integral del entorno sociocultural del individuo, también está vinculada a muchos rituales, costumbres y creencias. Su peso simbólico y cultural es innegable, como lo demuestra la *Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad* de la UNESCO, que incluye en la misma modelos alimentarios como “La dieta mediterránea”⁴ o “La comida gastronómica de los franceses”⁵. Mucho más allá de su función meramente nutricional, la comida “lleva implícitas cuestiones de moral, de prestigio, de poder, de estatus y es considerad[a] y apreciad[a] como un arte” (Barrial Martínez & Barrial Martínez, 2011, *La Alimentación desde una dimensión sociocultural*, para. 1).

3.2 La fuerza de la carne animal

Entre los alimentos de consumo diario, la carne ocupa un lugar especial. Laporte et al. (2014) señalan que, desde la Antigüedad, ha sido blanco de poderosos símbolos y valores, así como de prohibiciones y prescripciones culturales. La carne es el producto alimenticio más valorado y codiciado de todos, según Beardsworth y Bryman (2004). Tiene un valor social y cultural muy fuerte, ya que su consumo suele asociarse con el éxito y el poder. Ya en las civilizaciones ancestrales, comer

⁴ <https://ich.unesco.org/es/RL/la-dieta-mediterranea-00884>

⁵ <https://ich.unesco.org/es/RL/la-comida-gastronomica-de-los-franceses-00437>

carne (de caza o de ganado) se consideraba un lujo, y era una muestra de la riqueza y del estatus social de un terrateniente o de un agricultor. Antes de la industrialización de la ganadería, la carne era atributo exclusivo de los ricos, y esta concepción ha dejado su huella en el inconsciente colectivo. Hoy en día, el hecho de comer carne sigue utilizándose como marcador social y esta se considera un alimento de honor y de prestigio. También se asocia con la virilidad, la fuerza física o la potencia sexual (Laporte et al., 2014). En su estudio sobre el consumo de carne entre jóvenes británicos, Beardsworth y Bryman (2004) constataron que los hombres suelen comer más carne que las mujeres y que hay más mujeres vegetarianas que hombres. Según estos científicos, el consumo de carne, especialmente de carne roja, afirma el dominio del ser humano sobre la naturaleza y es sinónimo de poder masculino (Beardsworth & Bryman, 2004).

Aparte de estos atributos simbólicos y culturales, comer carne – y comer en general – va de la mano con el placer. La esencia misma de la gastronomía es deleitar las papilas gustativas con una sutil combinación de varios alimentos. Cuando el consumidor compra alimentos o elige un plato en un restaurante, lo que busca ante todo es satisfacer sus sentidos.

Por todas estas razones, en la actualidad, la carne está de moda. Sin embargo, su consumo diario es una tendencia más bien reciente, establecida sobre todo en Occidente (Greenpeace España, 2019), y poco a poco está traspasando las fronteras europeas. En China, por ejemplo, la cocina tradicional está dando paso a la comida occidental, basada en la carne en lugar de en las verduras. En este país, el actual consumo de carne es cuatro veces superior al de los años 80 (Pannen & Pinzler, 2012). Las razones por las que la población asiática es tan aficionada a los productos cárnicos son las mismas que motivan al consumidor europeo o americano: mostrar su nivel de vida y satisfacer su paladar.

Pero, ¿qué pasa con los animales? Pues que se sacrifican para alimentar a los habitantes del planeta, contribuyendo así a hacer de la carne un alimento controvertido y ambivalente. Como dicen Beardsworth y Bryman (2004), la carne, a

pesar de su condición de alimento privilegiado, es uno de los productos alimenticios que plantea más problemas morales. El ser humano ha pasado de ser presa a depredador y siempre ha seguido manteniendo una estrecha relación con los animales. Pero la actitud de los consumidores de carne suele ser contradictoria (Caron, 2013). Así, mientras hay pueblos que consumen distintos tipos de carne, otros se niegan a comer animales. Del mismo modo, existen grupos sociales que ya no comen los mismos animales que sus antepasados consumían regularmente (Caron, 2013). El hombre caza y mata jabalíes, cerdos y vacas y, al mismo tiempo, mima perros, osos pandas y gatos. La vida en la Tierra no es más que una cadena en la que el hombre y el animal son dos eslabones (Laporte et al., 2014), pero cuando se trata de comida y de placer, el hombre está dispuesto a olvidar esta conexión y a hacer la vista gorda ante la matanza de animales. Como dijo Gandhi: “Un país, una civilización se puede juzgar por la forma en que trata a sus animales.” La contradicción es enorme y demuestra que el consumo de carne es un tema que preocupa y sobre el que se puede discutir largo y tendido.

3.3 *Un desafío a contracorriente*

¿Por qué es tan difícil hablar de si se debe comer carne o no? Porque, como se acaba de demostrar, este tema pone en tela de juicio prácticas y hábitos profundamente arraigados en la sociedad. Todo lo que tiene que ver con la comida toca la fibra sensible de los individuos. La comida, y especialmente la carne, está muy ligada a las preferencias, a las tradiciones, a las creencias y al tejido social.

Ahora bien, parece que las pautas alimenticias tradicionales se están erosionando, principalmente entre los jóvenes. Cada vez hay más posibilidades de comer de otra manera y cada cual tiene la oportunidad de elegir libremente. ¿Debemos por lo tanto avanzar hacia la libertad individual a toda costa? González-Gaudio (2008) sugiere que los aspectos culturales deben tenerse en cuenta y ser parte integral de las estrategias de educación alimentaria. Ningún cambio duradero puede tener lugar si va en contra de la naturaleza misma de un individuo o de una sociedad.

4 ¿Y en los colegios?

En los países desarrollados, los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo en el colegio. Cada mañana, salen de su casa para adentrarse en un entorno totalmente diferente, el entorno escolar donde se supone que se les educa y se les despierta al mundo. Durante el día aprenden a leer, a escribir, a hacer cuentas, a expresarse; interactúan con sus compañeros y profesores; estudian historia, geografía e idiomas ...

No obstante, ¿qué educación alimentaria reciben realmente en las aulas? ¿Qué patrones alimenticios constatan en el comedor? En general, los niños tienen la oportunidad de almorzar en el comedor del colegio, donde la variedad de los platos que se les ofrece puede ser más o menos restringida. Si la oferta es limitada, puede causar problemas a algunos niños que siguen una dieta restrictiva en casa. Por ejemplo, este sería el caso de un niño vegetariano que no tendría la posibilidad de elegir un plato completo sin carne y sin pescado en el comedor. Por el contrario, cuanto más variadas sean las propuestas, más posibilidades tienen los niños de componer libremente su menú. Según Greenpeace España (2019), el colegio, y sobre todo sus alrededores, son un “entorno obesogénico” (4:09), ya que en ellos abundan más los vendedores de chucherías que los de frutas y verduras. Algunos gobiernos han tomado medidas para desalentar el consumo de productos transformados e insalubres. En América Latina, ocho países están tratando de limitar el acceso a esos alimentos, incluyendo incluso la prohibición de su venta en los colegios (Jacoby, 2013).

Con respecto a los programas educativos, desde 1990, los establecimientos escolares españoles aplican la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, la llamada LOGSE. Gracias a esta ley, la “Educación para la Salud” se ha impartido como contenido transversal al currículo escolar (Muñoz París et al., 2002). El artículo 13 de la LOGSE, relativo a la enseñanza primaria, describe las aptitudes que deben despertarse en los niños durante el ciclo, entre las que se incluyen:

G) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.

H) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.

I) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

(Boletín Oficial del Estado, 1990).

Según lo dispuesto en el artículo 19, algunas de las capacidades que se impartirán a los estudiantes durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria son los siguientes:

J) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

...

K) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

(Boletín Oficial del Estado, 1990).

Desde su aprobación, esta ley permite al profesorado incluir en su programa contenidos de salud y abordar temas relacionados con el cuerpo humano, la naturaleza, el medio ambiente, el consumo, ... Pero no es fácil saber con exactitud qué métodos utilizan los profesores para que los alumnos adquieran estas competencias. Sin embargo, algunas herramientas de educación alimentaria son bastante comunes, como la famosa pirámide alimentaria.

La pirámide alimentaria es una figura visual fácilmente reconocible que funciona según un principio sencillo: la base de la pirámide ilustra los alimentos que deben constituir la mayor parte de la dieta y cuanto más arriba se sitúe un alimento en la pirámide, más limitado debe ser su consumo. Presenta un modelo de dieta equilibrada que debe seguirse para quedarse bien de salud. Desde principios de los años 90, este instrumento se utiliza ampliamente para hacer recomendaciones

sobre nutrición a la población (Kovacs & Orange-Ravachol, 2015). Dado que su uso está tan generalizado, parece conveniente examinar brevemente el contenido de esta pirámide, aunque no ha permanecido inalterada desde que se publicó por primera vez. En su artículo sobre el análisis de la pirámide alimentaria, Kovacs y Orange-Ravachol (2015) explican que, en la primera versión, los feculentos (pasta, arroz y pan) se consideraban como los alimentos más importantes. Aparecían en la parte inferior de la pirámide acompañados de las frutas y las verduras y de algunos productos animales, como la carne y los lácteos. En la parte superior se encontraban los alimentos demasiado grasos o dulces y cuyo consumo debía limitarse. Unos diez años después, la disposición de la pirámide alimentaria cambia y las categorías se redefinen. En la base de la pirámide aparecen ahora los granos integrales y los aceites vegetales. Los productos lácteos suben hacia la cima del triángulo, al igual que la carne roja, que se convierte en uno de los alimentos que se debe comer con moderación (Kovacs & Orange-Ravachol, 2015). Cualquiera que sea su versión, esta representación seduce por su legibilidad, que la convierte en un instrumento utilizado no sólo en los libros de texto, sino también como herramienta de sensibilización sobre la nutrición (Kovacs & Orange-Ravachol, 2015). Se puede encontrar fácilmente en Internet, se ve en programas de televisión educativos y sale incluso en los anuncios.

Sin embargo, para Kovacs y Orange-Ravachol (2015), la pirámide alimentaria no es el material perfecto. Desde hace unos años, están apareciendo nuevos formatos, más modernos. Uno de ellos es el que creó la Escuela de Salud Pública de Harvard en 2011: el “Healthy Eating Plate”⁶, que ha sido traducido a muchos idiomas, incluyendo el español. Este “Plato para Comer Saludable”, que ayuda a preparar comidas sanas y equilibradas, presenta las cosas de una forma diferente. En vez de una pirámide mostrando el lugar que ocupa cada alimento, esta guía indica en un plato la proporción que debe ocupar cada alimento en el mismo. En este modelo, los vegetales (frutas y verduras) llenan la mitad del plato, dejando un cuarto para los granos integrales y el cuarto restante para las proteínas saludables. Los expertos en nutrición de Harvard recomiendan comer fuentes de proteínas sanas,

⁶ <https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/healthy-eating-plate/>

como legumbres, pescado y pollo, y limitar el consumo de carnes rojas y procesadas (Harvard School of Public Health, 2019). También se ha creado un plato especial para niños, “El Plato para Comer Saludable para Niños”⁷, que establece las mismas recomendaciones que el plato clásico, pero de una forma más comunicativa para un público joven.

Existen otras herramientas de este tipo, más o menos parecidas al modelo tradicional de la pirámide alimentaria. Sean cuales sean, su objetivo es comunicar de la manera más eficaz posible cuál es la mejor manera de comer. Estas herramientas también pueden servir de referencia para los maestros.

Parece, como muestra la LOGSE, que la educación sanitaria está presente durante toda la escolarización de los estudiantes españoles. Pero cabe preguntarse qué lugar se les da a los alimentos específicamente, o qué se les enseña a los jóvenes sobre la relación entre cambio climático, ganadería e industria alimentaria. Se suele sensibilizar a los niños y a los adolescentes sobre el medio ambiente y la conservación del planeta. Se les enseña a clasificar los residuos, a ahorrar agua o a preferir las energías renovables. También aprenden la importancia de mantenerse sanos y se les anima a hacer actividades físicas, a menudo en el colegio mismo. Pero, ¿se les habla de la causa animal? ¿De las consecuencias para la salud y el medio ambiente de los métodos que utiliza la ganadería industrial? Como dice González-Gaudiano (2008), es imperativo que la población de los países desarrollados reciba una educación ambiental orientada hacia el consumo sostenible. Un consumo de carne adaptado, como se recomienda en el plato de Harvard, forma parte de este consumo sostenible.

⁷ <https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/el-plato-para-comer-saludable-para-ninos/>



5 Poner la educación alimentaria en el centro del plato

5.1 Esperanzas de cambio

El mundo come mal. La calidad de la dieta se deteriora día tras día en muchos países. “Todas las comidas tradicionales, en el mundo, están siendo desplazadas por la industria de alimentos procesados.” (Jacoby, 2013, p. 28). ¿Cuál es el resultado? Enfermedades y malnutrición, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo. Al mismo tiempo aumenta el consumo de carne y de productos animales. Se estima que el 90 % de la humanidad los consume (Laporte et al., 2014). Sin embargo, la producción industrializada de estos productos tiene efectos perjudiciales no sólo para la población, sino también para el planeta.

Bringer (2018) pregunta entonces: ¿Podemos seguir alimentando a nuestros hijos con carne, preservando su salud, el bienestar de los animales y el futuro del planeta? Si esto es lo que va a ocurrir, entonces resulta necesario un cambio de paradigma. Un cambio que debe lograrse, según Muñoz París et al. (2002), movilizándolo no sólo a los individuos a título personal, sino también a la comunidad en su conjunto. Para estos especialistas, como para muchos otros, la clave del cambio radica en la puesta en marcha de programas de educación alimentaria en los colegios. Allí, los jóvenes deben aprender todo de alimentación y nutrición, “hasta a cultivar” (Jacoby, 2013, p. 31). Ayechu y Durá (2009) llegaron a la misma conclusión. Consideran que la población en general, y los jóvenes en particular, deben recibir una educación nutricional. Los niños y los adolescentes son, de hecho, mucho más receptivos a los cambios que los adultos, incluso cuando se trata de cambiar los hábitos alimentarios. Cuando los niños pequeños llegan al colegio casi sólo han conocido la leche materna (Greenpeace España, 2019). Enseñarles cómo alimentarse de forma saludable se convierte entonces en algo directamente accesible. Por esta razón, y por todas las anteriores, representan el público más receptivo, pero también el más afectado por esta cuestión.

La educación alimentaria igualmente sirve a los intereses de la sociedad en su conjunto. Según Barrial Martínez y Barrial Martínez (2011), enseñar a los jóvenes

a sustituir los malos hábitos alimenticios por prácticas más saludables ayuda a mejorar la calidad de vida general de los ciudadanos. Este desafío de salud pública se logra en las escuelas y en el entorno social directo de los niños y adolescentes (Barrial Martínez & Barrial Martínez, 2011).

5.2 Condiciones de éxito

Entonces, ¿cómo llevar a cabo una educación alimentaria eficaz? Si bien resultan imperfectos, algunos métodos ya existen, como el uso de la pirámide alimentaria. En Europa, América Latina o Estados Unidos están surgiendo iniciativas innovadoras, que se describirán brevemente a continuación. Además, del análisis realizado en este trabajo han surgido dos aspectos relevantes para la educación alimentaria. Son la cultura alimentaria y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

En primer lugar, dada la importancia de la comida y de las tradiciones alimentarias en la sociedad, es evidente que deben tenerse en cuenta en la educación alimentaria. Omitir estas características inherentes del individuo y de la sociedad haría inútil cualquier esfuerzo de cambio. La base familiar y el respeto por las costumbres de la mesa son indivisibles del aprendizaje de los niños sobre la comida. “Es fundamental rescatar y promover la costumbre de comer en familia, pues de esta forma se puede influir positivamente sobre los hábitos alimentarios en los miembros más jóvenes que integran el hogar.” (Barrial Martínez & Barrial Martínez, 2011, *La Educación Alimentaria, una competencia familiar y escolar*, para. 4). Asimismo, no hay que tomar a la ligera el papel de la familia en el establecimiento de conductas alimentarias adecuadas.

Luego, como se indica en la LOGSE, los sistemas educativos deben permitir a los alumnos “utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo” (Boletín Oficial del Estado, 1990, art. 19). Ante el constante flujo de información de todo tipo y de todas las fuentes, la generación de los llamados “niños digitales” debe ser capaz de valorar la fiabilidad de la información para utilizarla de forma inteligente.

González-Gaudiano (2008) alienta el desarrollo de medios educativos que fomenten el pensamiento crítico sobre las diversas posibilidades existentes en materia de consumo. Constantemente expuestos a campañas publicitarias dirigidas que promueven alimentos poco saludables y pocos nutritivos, los jóvenes del siglo XXI necesitan mantener una mente alerta ante la información que continuamente invade sus pantallas (González-Gaudiano, 2008).

5.3 Ejemplos de proyectos

A continuación, está una muestra de cuatro iniciativas que dan una idea de lo que se puede hacer para desarrollar la educación alimentaria en el mundo. Se trata de programas e iniciativas interesantes e innovadores que están llevándose a cabo en Perú y en Estados Unidos, así como de dos campañas de alcance nacional que se organizan en España.

5.3.1 Programa Nacional de Alimentación Escolar *Qali Warma*, Perú

Este programa está en marcha desde 2012. Está dedicado específicamente a la alimentación de niños a partir de tres años en centros escolares. *Qali Warma* propone menús y suministra alimentos a escuelas para que los niños puedan comer de forma saludable. Cuenta para ello con distintos actores a lo largo de la cadena del proyecto. Un aspecto interesante de esta iniciativa es la división de las zonas geográficas en “regiones alimentarias”, con objeto de adaptar las recetas a los distintos consumidores. Al mejorar la calidad de la dieta, el programa *Qali Warma* consigue su objetivo de aumentar la atención de los niños en el aula e inculcarles hábitos alimenticios saludables (Romero, 2013).

5.3.2 Programa *Eat Healthy, Live Healthy*, Estados Unidos

Esta iniciativa nació en 2009 y se dirige a más de mil niños que viven en el área de Washington, en la mayoría de origen latinoamericano. Se trata de un programa educativo gracias al cual todas las semanas los niños no sólo adquieren conocimientos en nutrición sino también comen platos a base de pescado o legumbres y platos vegetarianos. Este programa pretende introducir un nuevo

modelo de alimentación saludable y cuenta por ello con la participación de diferentes actores de la comunidad y de los padres. El objetivo es que los niños apliquen lo aprendido durante las actividades cuando regresan a casa, bajo la supervisión de sus familias (Bustos, 2013).

5.3.3 Campañas *PLENUFAR*, España

Desde 1992, el Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos de España organiza las campañas de *PLENUFAR* (Plan de Educación en Alimentación y Nutrición por el Farmacéutico). Gracias a ellas, sus instigadores fomentan el establecimiento de hábitos alimenticios saludables en los hogares de cientos de miles de familias en todo el país, proporcionando educación alimentaria a la población. La segunda edición, *PLENUFAR II*, se dirigió directamente a los jóvenes. Su objetivo era enseñarles a identificar por sí mismos los alimentos saludables que deben favorecer. También se impartió capacitación a los familiares para reforzar los conocimientos en materia de nutrición desarrollados en el programa (Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos, s.d.).

5.3.4 Campaña *99 preguntas y experiencias para aprender a vivir en un mundo justo y sostenible*, España

El último proyecto digno de servir de ejemplo en educación alimentaria es la campaña *99 preguntas y experiencias para aprender a vivir en un mundo justo y sostenible*, que ha dado lugar a la redacción de un documento, traducido en este trabajo de fin de máster: “¿Qué sabemos de lo que comemos?”. Se trata de un proyecto que combina hábilmente nociones teóricas sobre alimentación con modelos prácticos de actividades para aplicar en el aula (o bien fuera de la misma). Esta herramienta es una mina de oro para los profesores que deseen examinar más de cerca el tema de la alimentación, con el fin de hacer a sus estudiantes responsables del contenido de su plato.

Los cuatro proyectos presentados utilizan metodologías que convienen en educación alimentaria. Demuestran que el cambio es posible y que no siempre es necesario utilizar métodos coercitivos para conseguirlo. Como asegura González-

Gaudiano (2008), los procesos democráticos, que tienen en cuenta los valores sociales y culturales de la población, pueden ser suficientes para fomentar la adopción de nuevos hábitos. Los niños aprenden rápido. Son curiosos, entusiastas y anhelosos de conocimientos y experiencias. Actividades sencillas, lúdicas y participativas están al alcance de todos los maestros o de cualesquiera otros actores que tengan la voluntad de sensibilizarlos. Esto puede ir desde la planificación y la preparación de menús de comedor con los niños, hasta visitas a huertos comunitarios o concursos de arte acerca a la comida (Barrial Martínez & Barrial Martínez, 2011). Cualquiera actividad creativa y dinámica puede fomentar una actitud positiva en los niños más pequeños, y dará sus frutos.

6 Conclusión

Comer es vivir. Comer es una de las principales actividades de todo ser vivo, una actividad a la que le dedica varias horas cada día. Los niños – al igual que los adultos –, comen tres veces al día. Así que, ¿por qué no dedicar unas horas a enseñarles cómo hacerlo correctamente? ¿Por qué no instruirles, desde una edad temprana, en qué alimentos les permiten crecer sanos, cuidar el medio ambiente y respetar el bienestar de los animales? Si el derecho a la alimentación es un derecho humano, entonces todo ser humano tiene derecho a alimentarse adecuadamente. Los Estados y los actores de la sociedad civil tienen, por lo tanto, la obligación de garantizar este derecho a todos los ciudadanos (Roudart, s.d.), y la educación alimentaria es la mejor manera de lograrlo.

Gracias a la educación alimentaria, los jóvenes pueden tomar decisiones informadas. Una vez interiorizados los nuevos hábitos alimentarios, los jóvenes no sólo pueden decidir libremente qué comer sino también construir sus valores y su conciencia ética. Para Ossipow (s.d.), “es poco probable que el siglo XXI sea vegetariano, pero estará profundamente marcado por esta forma de comer y vivir que muestra un respeto extremo por el medio ambiente” (p. 10).

Naturalmente, la alimentación y la educación no son los únicos campos en los que hay que trabajar. Se requieren políticas públicas de amplio espectro, que no se limiten únicamente al ámbito de la salud o de la educación, sino incluyan también la agricultura, la protección social, etc. (Roudart, s.d.). Todo el mundo puede y debe ser protagonista del cambio y aportar su granito de arena.

Traduction

☞ *Déguisés en aliments, les déchets triomphent : cette industrie s'empare des palais du monde entier et réduit les traditions culinaires locales en miettes. Dans certains pays, les coutumes de la bonne chère, qui viennent de loin, reposent sur plusieurs millénaires de raffinement et de diversité. Elles incarnent un patrimoine collectif présent, en quelque sorte, dans tous les foyers, et pas uniquement sur la table des riches. Ces traditions, ces marques d'identité culturelle, ces célébrations de la vie sont rageusement pulvérisées par l'imposition d'un savoir unique et chimique : la mondialisation du hamburger, la dictature du fast food. Engendrée par des entreprises telles que McDonald's ou Burger King, la plastification universelle de la nourriture viole triomphalement le droit de la cuisine à l'autodétermination ; un droit sacré, car la bouche est l'une des portes de l'âme. (Galeano, 2005)*

p. 3 **1 99 questions sur l'alimentation**

Ce document s'inscrit dans le cadre du projet « 99 questions et 99 expériences pour apprendre à vivre dans un monde juste et durable »⁸, qui vise à développer une nouvelle culture de la terre. Notre avenir sera frappé par une grave crise écosociale, dont l'ampleur semble être sous-estimée. Pour y faire face, instaurer cette nouvelle culture est urgent et nécessaire. Et l'enseignement ne peut l'ignorer. Face aux programmes académiques dont les contenus demeurent irréfutables, ce projet explore des questions qui remettent en cause les « certitudes » transmises par la pensée unique.

Ces questions nous poussent à repenser notre façon d'agir, et y répondre n'est pas simple. Elles soulèvent d'autres questions qui examinent, révèlent et exposent ce que le système tente de cacher. Il s'agit en quelque sorte de mettre en doute les « vérités » incontestables de la culture hégémonique occidentale, telles que le consumérisme comme forme de bien-être, la croissance économique, le concept de *développement et progrès*, la *foi technologique*, etc.

L'alimentation est un besoin vital pour tous. Pourtant, nous vivons dans un monde où des centaines de millions de personnes souffrent de la faim, alors qu'autant d'autres sont atteintes d'obésité et voient leur vie menacée ; un monde d'affamés et d'obèses, ce qui, de toute évidence, pose un grave problème d'éthique. Mais alors, comment expliquer la faim dans le monde ? Pourquoi jette-on de la nourriture qui pourrait encore être consommée ? Pourrait-on étendre le volume de consommation de viande des pays développés à l'ensemble de la population mondiale ? Qui contrôle l'alimentation mondiale ? Quelle est l'influence du système financier sur le prix des aliments ? Ou encore, en réponse aux revendications des communautés rurales et des écologistes, qu'est-ce que la souveraineté alimentaire ?

En outre, la crise socioécologique qui nous submerge est en grande partie causée par le modèle agro-industriel actuel, dont les effets menacent la viabilité de l'espèce humaine sur terre. Ce modèle n'est tout simplement pas durable du point de vue écologique et nous devrions nous demander : quelle est l'empreinte écologique de

⁸ 99 Preguntas y 99 Experiencias para aprender a vivir en un mundo justo y sostenible

nos aliments ? Quel est le lien entre notre alimentation et le changement climatique ? Mais aussi, quelle est l'importance de la biodiversité dans l'assiette ?

Toutes ces questions devraient nous conduire vers une recherche de changements structurels : comment limiter les conséquences de notre alimentation ? Cette réflexion nous encouragerait à enrayer la crise écosociale déjà bien présente et permettrait à tous de mener une vie digne, communautaire et épanouie, grâce à la prise de conscience de notre écodépendance et de notre interdépendance.

Par ailleurs, ce sont les expériences vécues qui permettent d'opérer une vraie transformation. Nos propositions, par leur caractère vivant et créatif, permettent de mettre en œuvre des changements de façon didactique. Les potagers scolaires agroécologiques, les cantines écologiques, ou d'autres initiatives collectives, joueront un rôle fondamental pour engager un changement culturel nécessaire.

Les questions, activités et expériences contenues dans ce document sont une proposition de transition vers un autre modèle culturel urgent et indispensable. Il ne s'agit pas d'une proposition fermée de modèles didactiques, mais bien de suggestions qui permettent au corps enseignant (éducation formelle et non formelle) de travailler sur le thème de l'alimentation. Les professeurs peuvent se servir de l'aspect ouvert et critique des questions, ainsi que des idées d'activités qui ne sont pas limitées à des niveaux d'éducation stricts ou à des disciplines spécifiques.

Chaque question est accompagnée de ressources pédagogiques qui peuvent servir à former les enseignants et les élèves.

- p. 4 La table des matières reprend toutes ces interrogations, qui sont une tentative de réponse à une autre grande question, plus générale : que savons-nous vraiment sur notre alimentation ? Nous avons sélectionné huit questions clés qui nous semblent englober tous les aspects de l'alimentation et sont essentielles au changement de mentalité que nous recherchons. Nous y avons ajouté d'autres questions, non moins importantes, qui complètent le document. Il ne s'agit pas non plus d'un circuit où chaque question doit être explorée, mais plutôt d'un éventail de propositions parmi lesquelles l'enseignant peut opérer une sélection qu'il développera au moment opportun, selon ses centres d'intérêt.

Nous espérons que ce document vous sera utile et qu'il vous encouragera à vous lancer dans un projet tourné vers une éducation (au sens large) prête à affronter les véritables défis de l'avenir et qui accorde la priorité à une vie saine pour la planète et tous ses habitants.

2 Idées-forces sur l'alimentation

Les caractéristiques de l'alimentation mondiale actuelle prouvent la nécessité de réfléchir et de proposer des changements structurels. En effet, un modèle qui ne garantit pas une alimentation saine pour tous, qui se fonde sur la spoliation des ressources limitées de la planète et qui a de lourds effets sur le climat et le déclin de la biodiversité est un modèle non viable qui court à sa perte.

Nous établissons donc un ensemble d'idées-forces sur l'alimentation afin de mieux envisager le contenu des questions et le déroulement des activités et des expériences :

- L'empreinte écologique de l'alimentation
- Les différences entre l'agroécologie et l'agriculture et l'élevage industriels
- La possibilité d'étendre le volume de consommation de viande des pays développés à l'ensemble de la population mondiale
- Le rôle des multinationales qui contrôlent le secteur alimentaire et l'influence du système financier sur l'alimentation
- La souveraineté alimentaire et l'agroécologie
- Les initiatives collectives pour transformer l'alimentation mondiale et le changement politique en faveur d'une alimentation durable, juste et saine
- Les kilomètres alimentaires et les pétroaliments
- Le lien entre l'alimentation et le changement climatique
- Le cycle de vie des aliments et leurs conséquences écosociales
- Les différents régimes alimentaires : alimentation riche en protéines animales, régimes végétarien, végétalien et méditerranéen
- La perte de la biodiversité et l'alimentation mondialisée
- Les femmes rurales nourrissent le monde
- Les différentes pratiques alimentaires

p. 5

3 Questions clés

3.1 Quelle est l'empreinte écologique de nos aliments ?

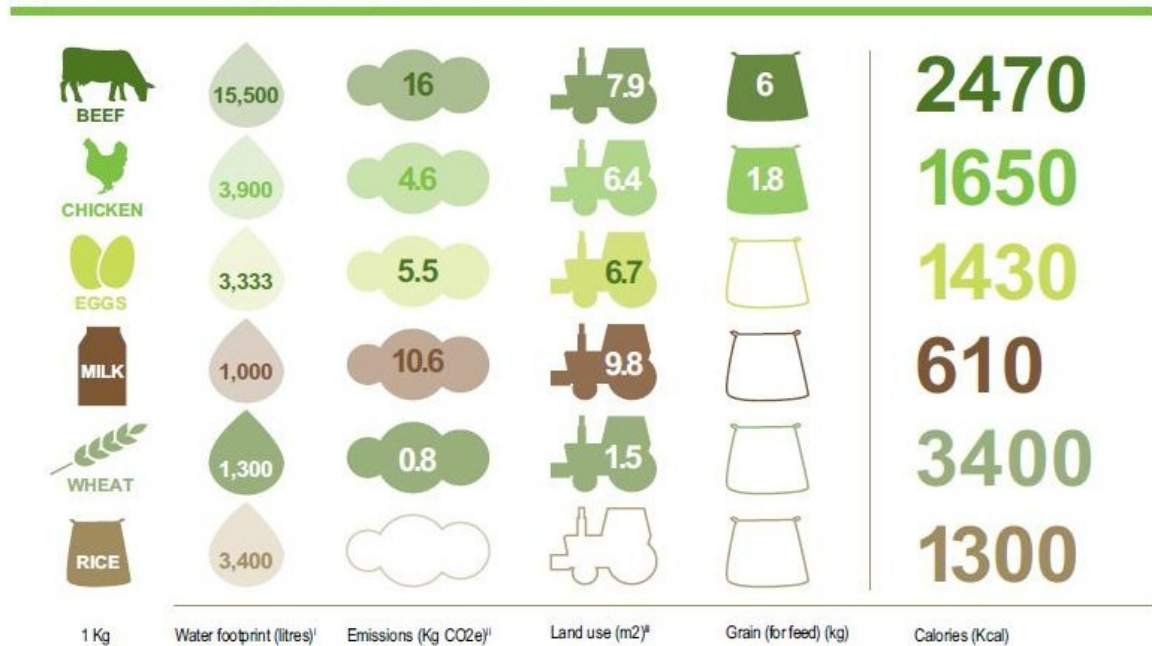
Pour adopter un régime alimentaire plus durable, connaître la quantité de ressources et d'émissions liées à nos aliments peut être utile. Deux indicateurs particulièrement intéressants pour y parvenir sont l'empreinte carbone, qui mesure les émissions occasionnées par le cycle de vie complet d'un aliment, et l'empreinte en eau, qui quantifie l'eau nécessaire à sa transformation.

Grâce à ces données, nous pourrions opter pour une alimentation plus durable du point de vue de son empreinte écologique et adopter des références pour promouvoir un modèle agroalimentaire qui soit viable à long terme.

Activité. Identifier l'empreinte écologique de différents aliments

Chercher et mettre en lumière les données relatives aux empreintes des différents aliments sur des graphiques, des affiches ou des présentations numériques. Y faire ensuite ressortir les aliments les plus durables selon leurs externalités. En classe, organiser un débat sur les empreintes écologiques des différents aliments. À partir de la 5^{ème} année de l'enseignement primaire.

Figure 3: The ecological footprint of food



¹Assumes an average egg weighs 60g, and the density of milk is 1kg per litre.

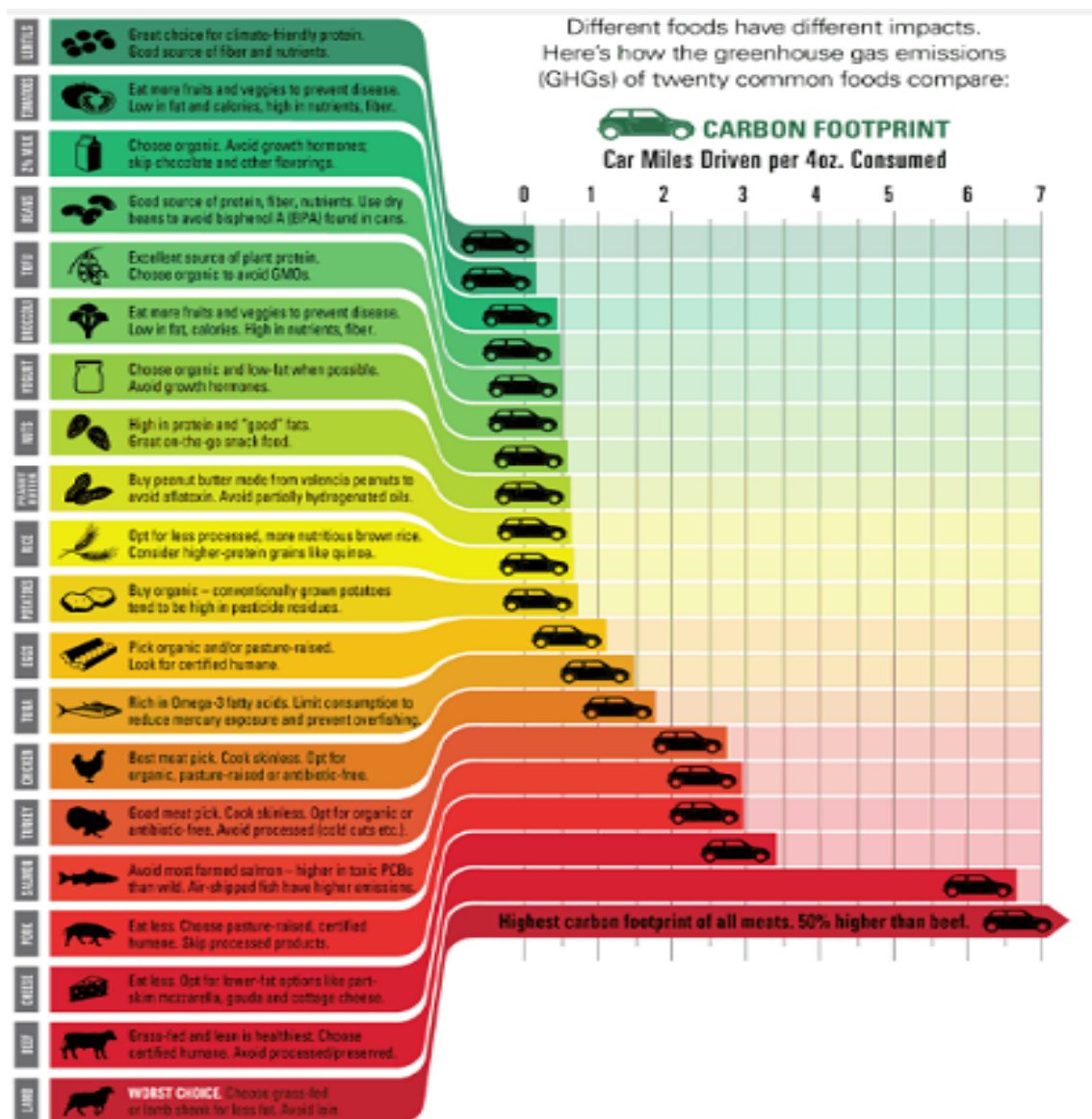
²Based on production in England and Wales

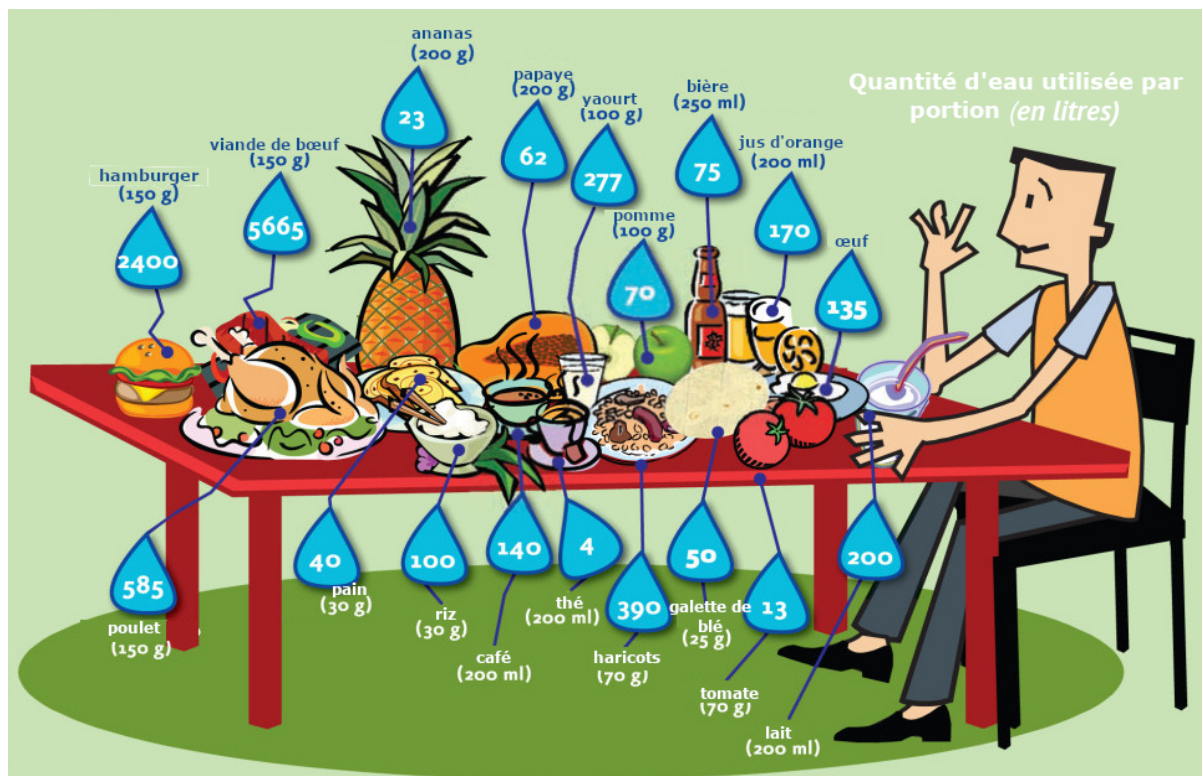
³Based on production in England and Wales, assumes all production is on land of an equal grade

Sources: Water <http://www.waterfootprint.org/?page=files/productgallery>; emissions and land use UK DEFRA (2006), <http://goo.gl/T12ho>; grain National Geographic, <http://goo.gl/4CgFB>; calories USDA National Nutrient Database, <http://goo.gl/7egTT>

Source : <http://www.eoi.es/blogs/martagomezmanchon/files/2014/02/Ecological-footprint-of-food3.jpg>

p. 6

Source : <http://3.bp.blogspot.com/-7yww->d5McRE/Ti85f2mCLbI/AAAAAAAAACQ/q_dh9RyWvEs/s1600/eatsmart_twenty.gif



Source : <https://qsmexikoblog.files.wordpress.com/2012/07/infografia-litros-de-agua-en-alimentos.jpg>

p. 7 **Activité. Quels sont les aliments les plus éco-efficaces ?**

En tenant compte des calories qu'apportent les différents types d'aliments à notre régime alimentaire, établir un classement d'éco-efficacité : indiquer les aliments dont la production nécessite moins de ressources (eau, produits chimiques, etc.) et génère moins de déchets (empreinte carbone, plastique, emballages, etc.). À partir de la 5^{ème} année de l'enseignement primaire.

Ressources pédagogiques

Plutôt viande ou légumes ? L'impact climatique de vos aliments. BBC news.
<https://www.bbc.com/afrique/monde-46529886>

L'empreinte eau, le nouvel indicateur pour mesurer le gaspillage d'eau douce.
 Reporterre <https://reporterre.net/L-empreinte-eau-le-nouvel>

Vidéo : *Le concept d'empreinte écologique* (12:04). Le dessous des cartes.

<https://www.youtube.com/watch?v=HL8HDjlnqfw&gl=BE>

3.2 Agroécologie ou agriculture et élevage industriels : quelles différences ?

L'agroécologie est une discipline scientifique relativement récente qui, contrairement à l'agriculture et l'élevage industriels, privilégie l'application de concepts et de principes écologiques pour produire les aliments. Cette pratique tient compte de l'ensemble des écosystèmes et prône l'utilisation d'intrants organiques naturels, le respect du cycle de vie des plantes et l'exploitation des variétés locales. Elle inclut également l'environnement social à travers la promotion des marchés locaux et de la souveraineté alimentaire.

Par ailleurs, l'agriculture industrielle est contrôlée par l'agrobusiness, qui produit les aliments moyennant un degré élevé de technicité et un investissement massif en capitaux, en énergie et en produits chimiques de synthèse. Dans ce type d'agriculture, les exploitations agricoles et les fermes d'élevage sont surtout tournées vers la monoculture, la stabulation entravée et la souffrance animale.



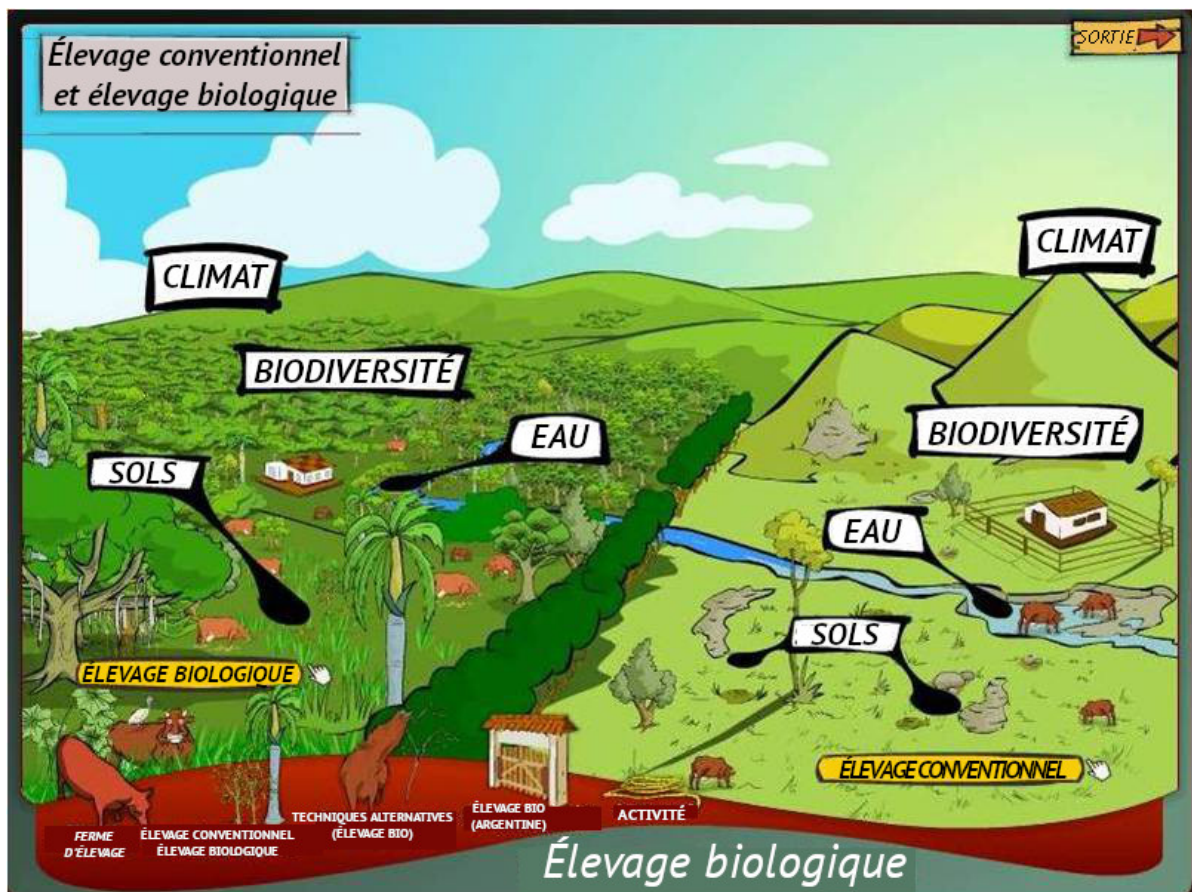
Activité. L'histoire des deux tomates

Visionner la vidéo de Veterinarios sin Fronteras, « Deux tomates, deux destinées »⁹, sous-titrée en français. Ensuite, organiser un débat sur les différences entre les deux tomates (intrants, technologies, toxicité, conséquences, etc.). Résumer ces informations au moyen d'une affiche, d'une présentation, d'un rapport, etc. À partir de l'enseignement primaire.

⁹ « Dos tomates y dos destinos »

p. 8 **Activité. Comparer l'élevage durable et l'élevage industriel**

Étudier les effets de l'élevage intensif, extensif et biologique, la façon dont sont traités les animaux dans chaque type d'élevage, les compléments ajoutés à l'alimentation du bétail (fourrage transgénique, fourrage vert, etc.), la transhumance, etc. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés), en adaptant le degré de difficulté.



Source : <http://4.bp.blogspot.com/-SsftqewihNA/Tz-2Nn1Vcfl/AAAAAAAAAb0/bsDNR--Wq8/s1600/ganaderia+ecologica.jpg>

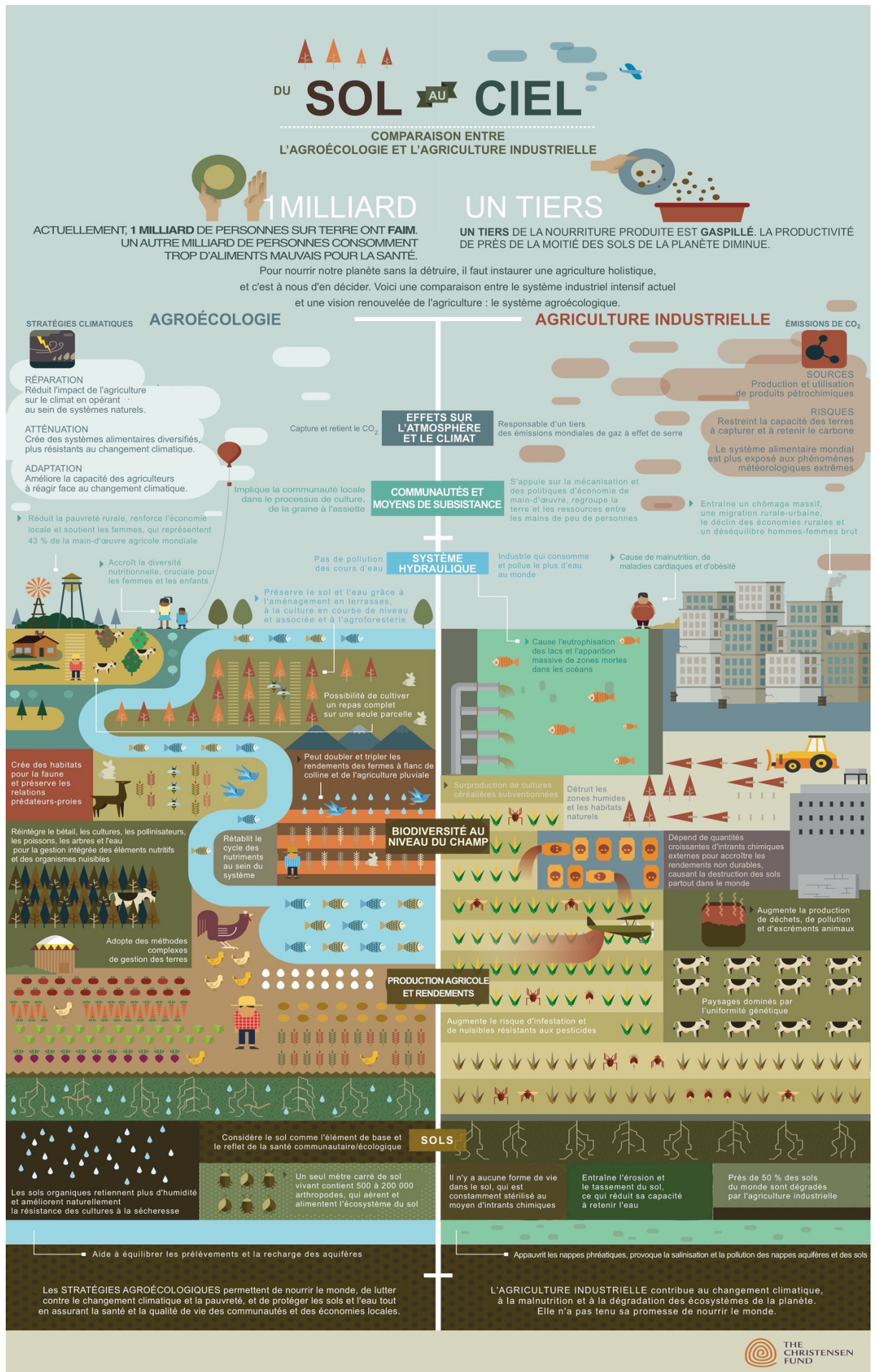
Activité. Comparer l'agroécologie et l'agriculture industrielle

Faire des recherches et comparer l'agroécologie et l'agriculture industrielle : ressources nécessaires, énergie, utilisation et production de déchets (métabolisme social). Émettre des propositions en faveur d'une alimentation plus agroécologique. Enseignement secondaire.

	Agroécologie	Agriculture industrielle
Énergie	Énergies renouvelables (notamment l'énergie solaire), courtes distances, marchés locaux, moins de combustibles fossiles.	Dépendance au pétrole, longues distances, réfrigération, serres, aliments transformés, utilisation de technologies, etc.
Sols	Circuits fermés : compost, fumier, engrais verts, etc.	Processus linéaires et engrais chimiques.
Semences	Biodiversité. Semences issues de variétés locales et bétail de races locales.	Homogénéisation. Semences industrielles hybrides et/ou transgéniques, marché mondial des semences, etc.
Eau	Préservation et optimisation de l'utilisation de l'eau, goutte à goutte enterré.	Gaspillage, systèmes d'irrigation peu efficaces, irrigation par submersion.
Invasions	Rotation des cultures, prévention, mesures de lutte biologiques, produits écologiques.	Polluants organiques persistants (POP) : herbicides, insecticides, etc.

p. 9 **Activité. Du sol au ciel**

S'inspirer de l'infographie de GRAIN ci-dessous qui compare les aspects écologiques et sociaux de l'agroécologie et de l'agriculture industrielle. Réaliser un exposé écosocial complet. Enseignement secondaire.



Ressources pédagogiques

Les 12 fondamentaux de l'agroécologie. Terre & Humanisme. <https://terre-humanisme.org/association/agroecologie/>

Deux types de gestion aux caractéristiques presque opposées. Centre d'activités régionales pour la Consommation et la Production Durables (SCP/RAC) http://www.cprac.org/consumpediamed/sites/all/documents/link-int-ext_FR.htm

L'élevage biologique consomme-t-il moins d'énergie et émet-il moins de gaz à effet de serre que l'élevage conventionnel ? Analyse en production ovine allaitante. Dakpo H., Laignel G., Roulenc M. et Benoit M. https://www6.inra.fr/ciag/content/download/5134/40418/file/Vol32_Dakpo%20et%20al.pdf

Infographie (en anglais): *Soil to sky: agroecology vs industrial agriculture.* GRAIN. https://www.grain.org/fr/bulletin_board/entries/4884-soil-to-sky-agroecology-vs-industrial-agriculture

Vidéo : *Deux tomates, deux destinées* (8:56). Adèle Vanmechelen. <https://youtu.be/LzncFnJP8bQ>

Vidéo : *LIFE+ Crops for better soil - Infographic video English* (2:42). Crops better Soil. <https://www.youtube.com/watch?v=zziUe3G6mpM&t=6s>

Vidéo : *L'Agroécologie expliquée aux enfants... les parents peuvent regarder* (2:39). Greens EFA. <https://www.youtube.com/watch?v=WdgNQpRW6OA>

Vidéo : *La Révolution verte* (1:58). Elodie Garbe. <https://www.youtube.com/watch?v=ICa3b0q3pFE>

Vidéo : *L'histoire de l'agriculture et de l'économie verte* (4:09). FarmingFirst. <https://www.youtube.com/watch?v=QZdT93-1CVs>

Vidéo : *Un jour avec... un producteur de porcs bio en Limousin* (1:49). France 3 Nouvelle-Aquitaine. <https://www.youtube.com/watch?v=1dU8qUHGFEI>

Vidéo : *Quand la boucherie, le monde pleure* (4:34). Data Gueule.

<https://www.youtube.com/watch?v=KriTQ0aTrtw&t=37s>

Vidéo : *Natura 2000* (7:15). Dupuy Dugrez.

<https://www.youtube.com/watch?v=J2gdPyPvpAc>

- p. 10 Vidéo : *Film NOS VACHES ET NOUS, et si l'élevage bio sauvait la planète ?* (27:01). BIOLAIT. <https://www.youtube.com/watch?v=pqAXvetU-y8>

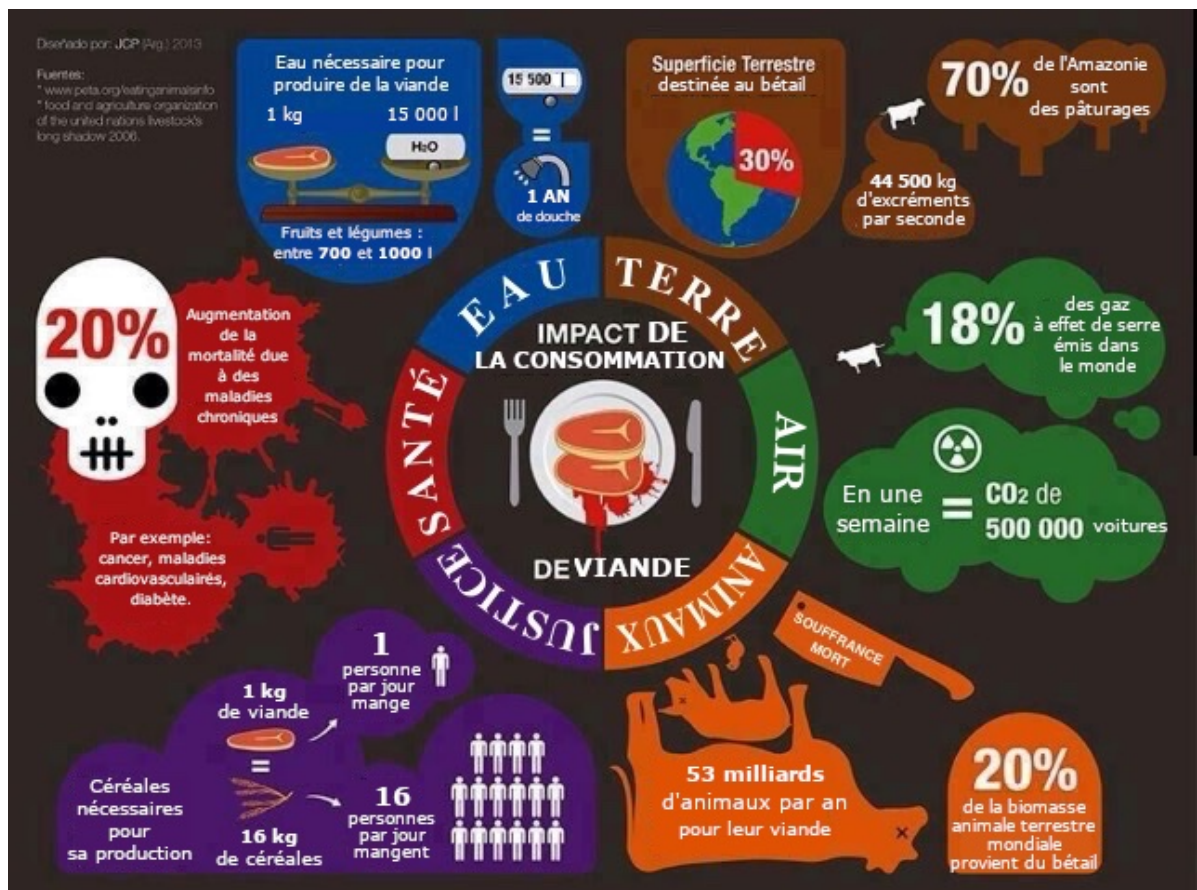
3.3 Pourrait-on étendre le volume de consommation de viande des pays développés à l'ensemble de la population mondiale ?

Dans les pays développés, la consommation de viande ne cesse de grimper. Entre 1980 et 2012, la consommation de viande par habitant à l'échelle mondiale a augmenté de 40 %. Pourtant, comme c'est souvent le cas, cette consommation est loin d'être équitable. En Inde, par exemple, la consommation moyenne de viande par an et par habitant est de 5 kg. En comparaison, ce chiffre s'élève à 75 kg aux États-Unis et 51 kg en Espagne.

Selon le World Cancer Research Fund, une consommation saine doit être d'environ 25 kg par an, ce qui correspond à la moitié de la consommation actuelle en Espagne. Le régime alimentaire espagnol a radicalement changé : dans les années soixante, la viande et le poisson représentaient 6,3 % de l'alimentation en Espagne, contre 16 % aujourd'hui. Cette proportion a presque triplé en 50 ans. Il est donc important d'analyser les effets de cette évolution sur notre planète.

Activité. Monde carnivore

Évaluer les conséquences de la consommation mondiale de viande sur le changement climatique, l'occupation des sols, la consommation d'eau, la souffrance animale, la production du fourrage, etc. Enseignement primaire et secondaire.



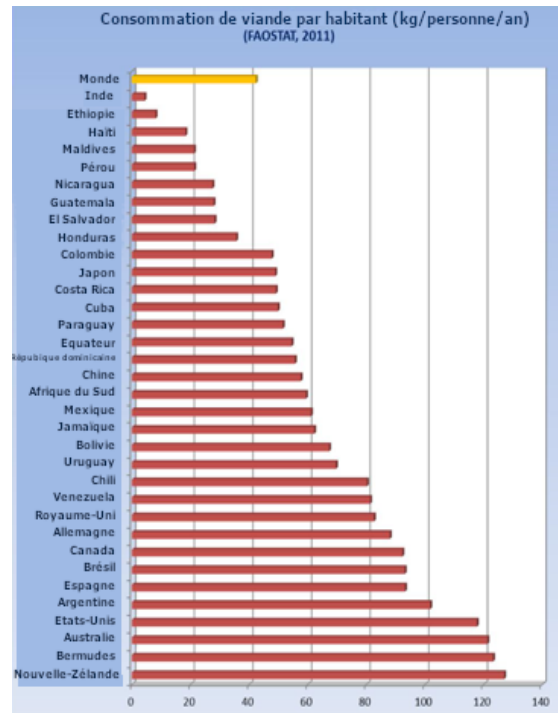
Source : <http://biografiadeunplato.com/wp-content/uploads/2016/02/impacto-del-consumo-de-carne.png>

p. 11 **Activité. Mon menu carnivore**

Noter le menu de la semaine en y indiquant chaque repas et analyser la quantité de protéines animales (viande rouge, poulet, porc, charcuterie, poisson, produits laitiers, œufs, etc.) qu'il contient. Surpris ? Serait-il possible de limiter la consommation de protéines animales (surtout la viande rouge et la viande transformée) à une portion par semaine ? Quels en seraient les avantages pour la santé, la planète et les pays en développement ? Se renseigner sur la quantité de protéines animales que consommaient les générations précédentes. Organiser un débat en classe sur les moyens de réduire la consommation de viande. À partir de l'enseignement primaire.

Activité. Tous les habitants de la planète consomment-ils la même quantité de viande ?

Faire des recherches sur l'évolution de la consommation de viande en Belgique depuis les années cinquante et comparer cette consommation avec celle d'autres pays. Se pencher sur les endroits où la consommation est la plus élevée et sur les régions de production du fourrage, puis évaluer les différences (selon le modèle centre/périphérie). Rechercher la quantité de céréales et de légumineuses destinées à nourrir le bétail et réaliser une analyse critique de ces données par rapport à celles de la dénutrition dans le monde. Enseignement primaire et secondaire.



Source : <http://www.edualimentaria.com/aliimag/1-aliimag/detail/52-plato-saludable-harvard.html?tmpl=component>

Activité. Moins de viande pour la planète

Organiser une campagne d'information dans le but de réduire la consommation de viande à la cantine. Lancer un concours de recettes sans viande ni poisson, en y indiquant les données environnementales des ingrédients (empreinte carbone), comparées à celles d'un plat de viande rouge, par exemple. À partir de l'enseignement primaire.

Ressources pédagogiques

Les enjeux de la Souveraineté Alimentaire. Jeunes agros.
<https://www.sosfaim.be/wp-content/uploads/2014/10/Les-enjeux-de-la-souverainete-alimentaire-Syllabus1.pdf>

Jeudi Veggie. EVA. <https://www.evavzw.be/fr/jeudiveggie>



Vidéos simples sur l'élevage actuel : *The Meatrix*.

<https://www.themeatrix.com>

<https://www.youtube.com/watch?v=oHqwSYN7PFg>

- p. 12 Vidéo : *L'impact de la viande sur l'environnement expliqué en 4 minutes* (4:21). Le Monde. <https://www.youtube.com/watch?v=nVydG2DFU0>

3.4 Qui contrôle l'alimentation mondiale ?

L'organisation opaque de l'alimentation mondialisée nous éloigne de l'information relative à ses effets écosociaux et aux acteurs qui contrôlent toutes les étapes du processus. Peu à peu, les multinationales de l'agro-industrie sont devenues des acteurs puissants, capables de conditionner à la fois notre façon de manger, mais aussi la recherche scientifique et les décisions politiques.

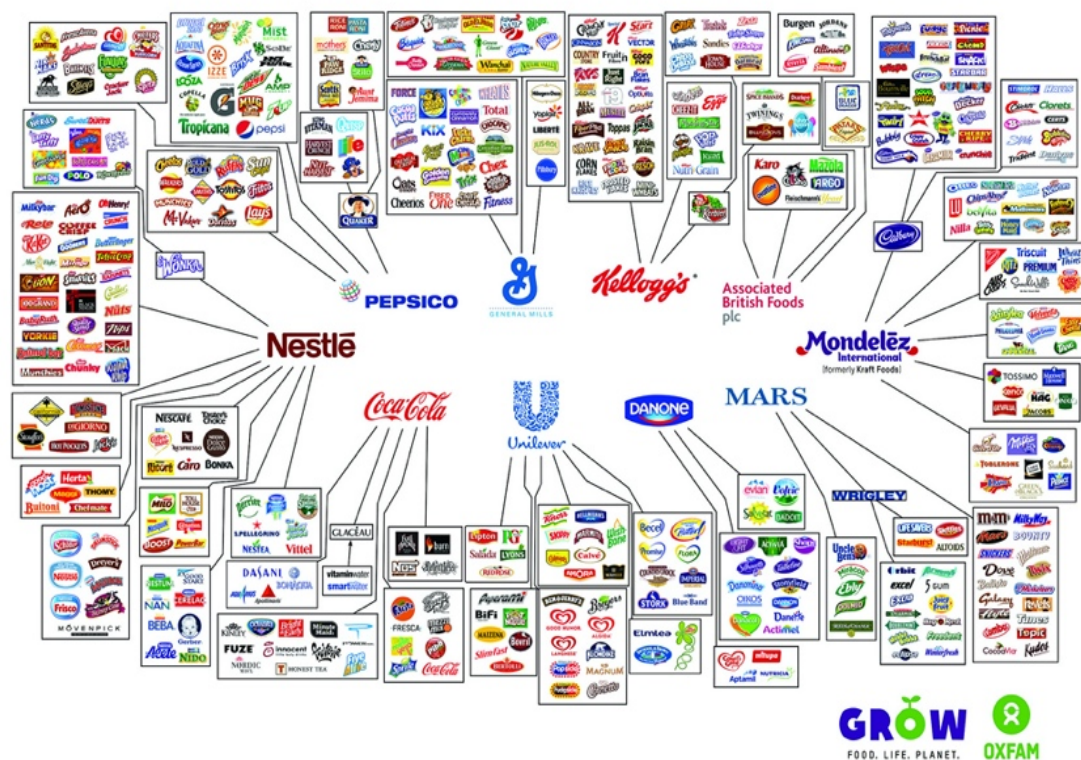
Dix sociétés multinationales dominent la majorité du marché alimentaire. Nombreuses sont les marques qui semblent indépendantes, mais qui, en réalité, appartiennent à ces quelques multinationales. Elles contrôlent l'alimentation mondiale, de la semence au rayon du supermarché, et ce, au détriment des agriculteurs, des producteurs locaux, des commerces de proximité et des consommateurs.

Activité. Que contiennent le réfrigérateur et les placards ?

Observer les produits qui se trouvent dans les placards, à la maison : ceux dont la marque est visible et ceux achetés frais et en vrac (sans marque). Quelle est la répartition entre ces deux catégories de produits ? Quelles sont les marques les plus présentes ? À partir de l'enseignement primaire.

Activité. Le jeu des logos

Chercher les logos des principales entreprises du secteur alimentaire et tenter d'identifier les produits qu'elles vendent. Pour compléter l'activité, faire deviner les marques d'après leur logo (images d'oiseau, de feuille d'arbre, etc.) et déterminer lesquelles sont les plus reconnaissables. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).



Source : <https://www.lasantedanslassiette.com/images/oxfamhd.jpg>

p. 13 Activité. Identifier les entreprises qui se cachent derrière les étiquettes

Créer un dossier comprenant des photos de plusieurs produits alimentaires, ainsi que le logo de leur marque. Puis, s'intéresser aux entreprises qui vendent ces produits : taux de profit, part de marché, etc. Enseignement secondaire.

Activité. Multinationales et problèmes écosociaux

Faire des recherches sur les problèmes socio-environnementaux et leur lien avec les géants du secteur alimentaire. Utiliser des images, des vidéos, de la contre-publicité, etc. qui exposent des données marquantes pour donner lieu à un débat en classe. Quel est l'objectif poursuivi par les multinationales ? Enseignement secondaire.



Source : https://www.tierra.org/alimentacion/el_otro_precio_de_los_alimentos.html



Ressources pédagogiques

Ces 10 entreprises dominant le secteur de l'alimentation. Express live.

<https://fr.express.live/ces-10-entreprises-dominent-le-secteur-de-l'alimentation/>

Quand les distributeurs décident de ce que nous consommons. Nazaret Castro,

Equal Times. <https://www.equaltimes.org/quand-les-distributeurs-decident?lang=fr>

Observatoire des multinationales. <http://multinationales.org>

La face cachée des marques. Oxfam. https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/bp166-behind-the-brands-260213-fr_0_0.pdf

À qui profite la sécurité sanitaire des aliments? GRAIN.

https://www.alimenterre.org/system/files/ressources/pdf/333_grain-4239-a-qui-profite-la-securite-sanitaire-des-aliments-les-profits-des-entreprises-contre-la-sante-des-populations.pdf

Vidéo : *Envoyé spécial. Qu'est-ce qu'on mange ?* (1:39:11). France 2.

https://www.youtube.com/watch?v=uCVIy_8M5f8

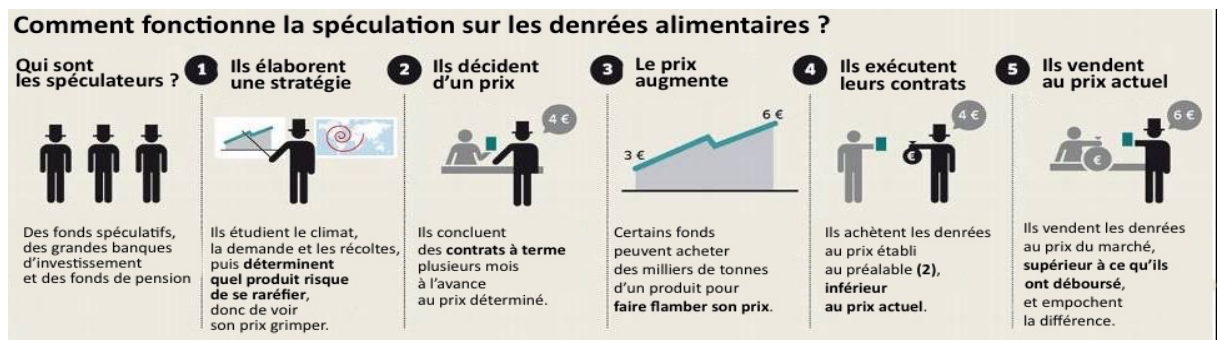
Vidéo : *TOP 5 des Plus Grosses Marques Alimentaires au Monde* (5:41). AK1.

<https://www.youtube.com/watch?v=qvEng17xanQ>

3.5 Quelle est l'influence du système financier sur le prix des aliments ?

- p. 14 Les investisseurs financiers spéculent sur le prix des denrées alimentaires. Ce prix dépasse alors sa valeur réelle, ce qui génère des pourcentages de bénéfices considérables. Cette pratique immorale bafoue le droit à l'alimentation en tant que droit humain, entraînant la faim et la malnutrition de millions de personnes.

La spéculation sur les denrées alimentaires rend tout simplement l'alimentation tributaire des marchés financiers. Ainsi, les grands investisseurs, banques et courtiers décident du sort des aliments en jonglant avec la hausse des prix des matières premières agricoles pour engranger les bénéfices attendus. La spéculation alimentaire a été reconnue comme étant la principale cause des récentes crises alimentaires (en 2007-2008 et en 2011), durant lesquelles des millions de personnes sont mortes de faim. Lors de la crise alimentaire mondiale de 2008, au moins 40 millions de personnes dans le monde ont été condamnées à souffrir de la faim.

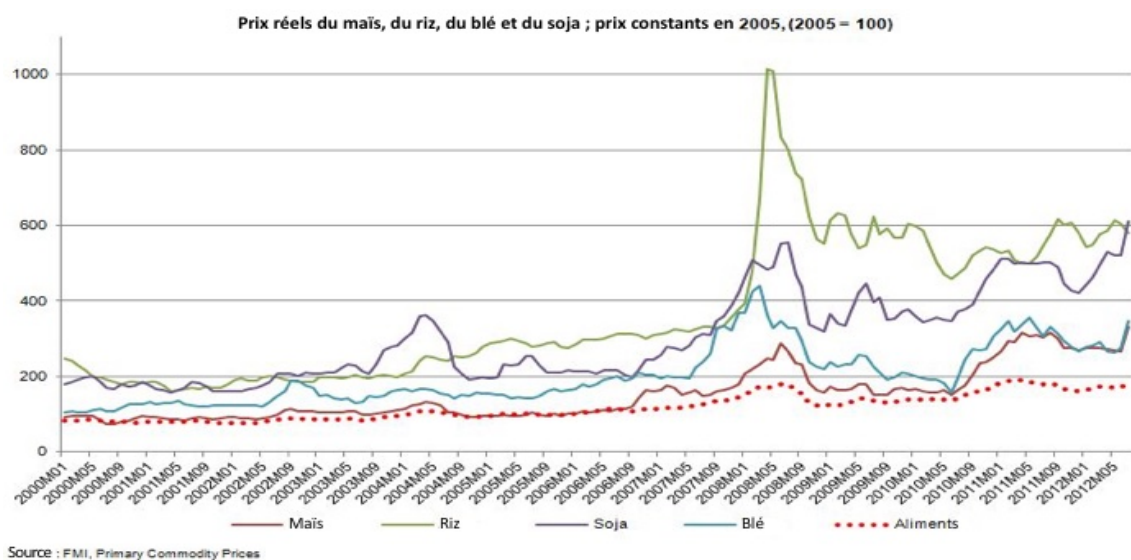


Source :

<http://imagenes.publico.es/recursos/archivos/2011/3/7/1299466838079hambre2c6.jpg>

Activité. Analyser les fluctuations des prix des denrées alimentaires

Identifier les raisons de la hausse spectaculaire des prix du maïs, du riz, du blé et du soja en 2008. Analyser les produits présents sur le graphique : lesquels sont utiles pour produire des agrocarburants ? Lesquels sont utilisés pour fabriquer le fourrage du bétail ? Quelles sont les conséquences de cette fluctuation des prix sur la distribution mondiale des produits alimentaires ? Ce système vise-t-il une distribution équitable des aliments ? Qui en profite ? Enseignement secondaire (3^{ème} degré).



Source : [http://2.bp.blogspot.com/-](http://2.bp.blogspot.com/-QmFDmTmDbZU/UCu_fLeg7JI/AAAAAAAAAP0/jlv_fSI37ZQ/s1600/crisis+v2.JPG)

[QmFDmTmDbZU/UCu_fLeg7JI/AAAAAAAAAP0/jlv_fSI37ZQ/s1600/crisis+v2.JPG](http://2.bp.blogspot.com/-QmFDmTmDbZU/UCu_fLeg7JI/AAAAAAAAAP0/jlv_fSI37ZQ/s1600/crisis+v2.JPG)

p. 15 **Ressources pédagogiques**

« La faim est faite de main d'homme et peut être éliminée par les hommes ». Interview de Jean Ziegler par Éric Toussaint, CADTM. <http://cadtm.org/La-faim-est-faite-de-main-d-homme>

Spéculateurs de la faim : comment les denrées alimentaires sont devenues des produits financiers. Cercle des volontaires. <http://www.cerclledesvolontaires.fr/2017/05/31/speculateurs-de-la-faim-comment-les-denrees-alimentaires-sont-devenues-des-produits-financiers/>

Une fois encore sur les causes de la crise alimentaire. CADTM. <http://cadtm.org/Une-fois-encore-sur-les-causes-de>

Spéculation alimentaire versus droit à l'alimentation. CNCD–11.11.11. <https://www.cncd.be/Speculation-alimentaire-versus>

Vidéo : *Envolée des prix alimentaires : à qui la faute ?* (8:30). Euronews. <https://www.youtube.com/watch?v=X9rCWq5YCK4>

Vidéo : *Spéculation alimentaire pourquoi qui comment ?* (7:13). EISubChe Editions Mariquita. <https://www.youtube.com/watch?v=GQrlTMQj05k>

Vidéo : *La souveraineté alimentaire* (5:08). Fernand Cuhe. <https://www.youtube.com/watch?v=vZ7hhiksZtw&t=168s>



3.6 Qu'est-ce que la souveraineté alimentaire ?

Le concept de souveraineté alimentaire a été établi par Via Campesina en 1996, lors du Forum des ONG, une réunion qui se tenait parallèlement au Sommet mondial de l'alimentation, organisé à Rome par l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO).

Depuis, le concept de souveraineté alimentaire s'est renforcé. Son objectif vise à renforcer les politiques alimentaires de façon durable et socialement juste. Il

accorde la priorité aux économies locales et aux marchés locaux et nationaux et défend l'agriculture paysanne et familiale, ainsi que la pêche artisanale et l'élevage traditionnel. Dans le cadre de la souveraineté alimentaire, la production, la distribution et la consommation des aliments se fondent sur la durabilité environnementale, sociale et économique. La souveraineté alimentaire inclut le contrôle et l'accès des paysans à la terre, à l'eau, aux semences et aux races locales de bétail. Elle encourage également la protection de la biodiversité et la lutte contre les inégalités entre les hommes et les femmes, et entre les différentes communautés, groupes ethniques, classes sociales et générations.

Ainsi, des changements politiques structurels majeurs apparaissent nécessaires, notamment des processus d'autonomisation et de participation des citoyens et de la population rurale. Il faut promouvoir l'agroécologie en tant que pratique alimentaire, à la fois dans la restauration collective (établissements scolaires, entreprises, administrations publiques, etc.) et dans les commerces de produits alimentaires, mais aussi pour soutenir des initiatives comme les groupes d'achats communs, les jardins collectifs, les marchés agroécologiques, etc. Enfin, il convient d'encourager une agriculture qui respecte les limites de la planète, qui offre une vie digne aux agriculteurs, qui soutienne les économies locales et qui garantisse une alimentation saine et accessible à l'ensemble de la population.

p. 16 **Activité. Le coffret pédagogique¹⁰**

Matériel didactique élaboré par l'organisation espagnole CERAI dans le cadre de la campagne « Nous sommes ce que nous mangeons »¹¹. Le document, conçu pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés) dans la communauté autonome de Valence, vise à dynamiser, sensibiliser et impliquer la communauté éducative vis-à-vis de deux thèmes : l'amélioration de la situation des populations agricoles et la consommation consciente en faveur de la souveraineté alimentaire.

¹⁰ N.d.T. : contenu similaire en français disponible sur le site de Good Food

Bruxelles (http://document.environnement.brussels/opac_css/elecfile/DOP_AlimEnClasse_FR.pdf)

¹¹ « Somos lo que comemos »

Pour accéder à tous les documents (en espagnol), suivre les liens suivants :

<http://cerai.org/somos-lo-que-comemos/la-maleta-pedagogica-proyecto-somos-lo-que-comemos/>

http://cerai.org/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/Maleta-pedag%C3%B3gica-CERAI_Libro-explicativo.pdf



Source : https://cerai.org/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/Maleta-pedagógica-CERAI_Poster-Definitivo.pdf

Activité. La souveraineté alimentaire dans le monde¹²

Module didactique destiné à l'enseignement primaire et conçu par les associations espagnoles Veterinarios sin Fronteras et ACSUR. Le document peut servir d'inspiration pour aborder le sujet de la souveraineté alimentaire en classe, grâce à

¹² N.d.T. : contenu similaire en français à télécharger sur le site d'Oxfam (<https://www.outilsoxfam.be/produits/1>)

une méthodologie participative et des ressources didactiques innovantes, qui peuvent être intégrées aux différentes matières.

https://justiciaalimentaria.org/sites/default/files/ud_sa_en_el_mundo_0.pdf



Ressources pédagogiques

Les enjeux de la souveraineté alimentaire. Jeunes Agros. <https://www.ong-adg.be/docs/Syllabus%20SA%20résumé.pdf>

Infographie : *Les peuples autochtones peuvent nourrir le monde.* FAO. <http://www.fao.org/3/a-c0386f.pdf>

Guide pratique cantine durable. Simply Food. <http://simplyfood.be/onewebmedia/GIDS-100214-GuideCantinD-FR.pdf>

Vidéo : *La souveraineté alimentaire* (5:08). Fernand Cuhe.

<https://www.youtube.com/watch?v=vZ7hhiksZtw&t=168s>

p. 17 Vidéo : *La souveraineté alimentaire expliquée en une minute* (1:11). CN-11.11.11.

<https://www.cncd.be/-Souverainete-alimentaire->

Vidéo : *Face à la crise, les transitions !* (7:16). Attactv.

<https://www.youtube.com/watch?v=izXN6S9pyRs>

Vidéo : *Conquérir la souveraineté alimentaire - Michel Buisson* (10:36). Editions

L'Harmattan. <https://www.youtube.com/watch?v=sV4s4PSGrZQ&t=1s>

Vidéo : *Souveraineté alimentaire, maintenant !* (4:04). Attactv.

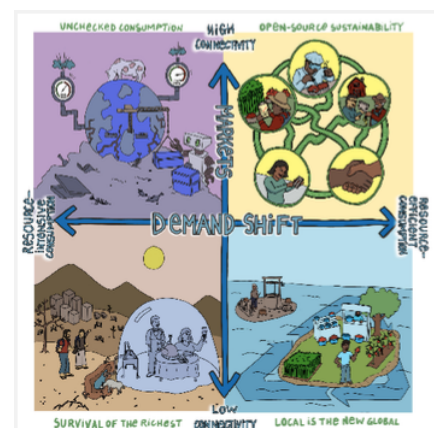
<https://www.youtube.com/watch?v=nbdy-euQA3U&t=3s>

3.7 À quoi ressemblera le système alimentaire de l'avenir ?

La situation actuelle, celle d'une crise de civilisation, est très incertaine. En 2030, il y aura 8,5 millions de bouches à nourrir sur terre, et plusieurs scénarios peuvent être envisagés pour l'avenir ; un avenir qui dépend des décisions et des actions engagées dès aujourd'hui. Pour travailler sur ce sujet et examiner les différentes possibilités, le rapport du Forum économique mondial est un bon outil. Ce document, publié en 2017, établit quatre scénarios d'avenir possibles.

Premier scénario : Survie des plus riches, inégalités et violents conflits. Augmentation de l'empreinte écologique mondiale et du nombre de brevets mais diminution de la qualité des aliments. Aggravation du changement climatique, de la perte de la biodiversité, des famines, etc.

Deuxième scénario : Forte connectivité des marchés, consommation intensive des ressources, crise écosociale, changement climatique, ... Gouvernements permissifs vis-à-vis des marchés : accords de libre-échange et absence de réglementation en faveur d'une alimentation de qualité. L'individu l'emporte sur la collectivité.



Troisième scénario : Augmentation de la résistance et de la transparence des marchés alimentaires, efficience, aliments de meilleure qualité et diminution du nombre de personnes victimes d'exclusion et de la faim. Catastrophes naturelles causées par le changement climatique inévitables. Influence des politiques publiques.

Quatrième scénario : Relocalisation de la production alimentaire, circuits courts, diminution du gaspillage alimentaire, incitation à consommer des aliments sains et durables. Adaptation au changement climatique et atténuation de celui-ci. Besoin de politiques publiques indépendantes des multinationales et société organisée.

Le système alimentaire joue un rôle essentiel pour le bien de l'être humain de la planète. Pour être optimal, ce système doit être le plus inclusif, équitable, durable

et efficient possible, tout en étant nutritif et sain ; autant de caractéristiques complémentaires et reliées entre elles.

Afin de relever ces défis et de parvenir au meilleur scénario alimentaire possible, l'effort et la participation de tous sont requis : les industries, les responsables politiques, les instances internationales, les universitaires, les agriculteurs, les mouvements sociaux, les consommateurs, etc. Tous doivent œuvrer à la transformation du modèle alimentaire actuel.

p. 18 **Activité. Des scénarios d'avenir plus justes et plus durables**

Réfléchir aux mesures de changement structurel qu'il faudrait proposer pour parvenir au quatrième scénario (parmi ceux décrits dans le rapport), qui est le plus durable et socialement juste. Ces mesures doivent englober plusieurs aspects : le modèle de société à construire, les acteurs qui mèneraient la transition nécessaire, les politiques locales, nationales et mondiales à mettre en œuvre, etc. Enseignement secondaire (2^{ème} et 3^{ème} degrés).

Ressources pédagogiques

Façonner l'avenir des systèmes alimentaires mondiaux: une analyse de scénarios (Forum économique mondial). Réseau pour une alimentation durable.
<https://foodsecurecanada.org/fr/ressources-et-nouvelles/nouvelles-et-medias/faconner-lavenir-des-systemes-alimentaires-mondiaux-une>

3.8 Comment limiter les conséquences de notre alimentation ?

Après avoir réalisé les différentes activités relatives à l'alimentation, et au vu de l'évidente nécessité de formuler des propositions pour transformer un modèle alimentaire injuste et précaire, il serait judicieux de passer à d'autres activités : des propositions de changements et de solutions alternatives, des campagnes de sensibilisation dans les établissements scolaires, des expériences collectives, etc.

Activité récapitulative. Règles d'or de l'alimentation juste et durable

Résumer les critères à garder en tête lorsque l'on achète de la nourriture. Il peut s'agir de propositions d'actions individuelles ou collectives, ou de demandes institutionnelles à plusieurs échelles. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés), en fonction du degré de difficulté.

Activité. Initiatives collectives

Faire des recherches sur les groupes d'achats communs, la restauration écologique, le freeganisme, les banques alimentaires, etc. Analyser les avantages et les inconvénients de ces pratiques. Avez-vous déjà participé à l'une de ces initiatives ? En existe-t-il dans votre quartier ? Pourriez-vous organiser une initiative dans votre école ? Enseignement primaire et secondaire.



Groupes d'achats
communs



Banques de semences
locales



Jardins collectifs

p. 19 **Ressources pédagogiques**

L'alimentation durable, c'est quoi ? Espace environnement. https://www.espace-environnement.be/wp-content/uploads/2016/02/fiche_alimentation_durable.pdf

1, 2, 3, *j'éco-consomme !* Ecoconso. <https://www.ecoconso.be/fr/1-2-3-J-ecoconsomme>

6 propositions pour une alimentation durable (en anglais). Spoon University.
<http://spoonuniversity.com/lifestyle/why-you-should-care-about-climate-change-and-eat-sustainably>

Vidéo : *GO GREEN 5 astuces alimentation durable* (4:52). Milena & Co
<https://www.youtube.com/watch?v=aWRvYIWpuvA>

Vidéo : *SPOT Groupement d'Achats en Commun (GAC) - RCR ASBL* (1:29).
Réseau de Consommateurs Responsables - asbl RCR.
https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=pkVd1ToTljQ&feature=emb_logo

Vidéo : *Les jardins partagés* (6:48). La Quotidienne.
<https://www.youtube.com/watch?v=oQ9HA2xwOlo>

Vidéo : *Le compostage partagé à Marsangy* (6:17). Vincent Moissenet.
<https://www.youtube.com/watch?v=Vz4E5UKYTLE>

Vidéo : *Les semences paysannes et la sélection participative* (5:49). FUGEA -
Fédération Unie de Groupements d'Eleveurs et d'Agriculteurs.
<https://www.youtube.com/watch?v=Nud4EbqUNQo>

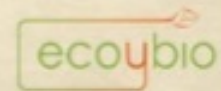
Vidéo : *Poubelle la vie* (11:58). 66 minutes.
<https://www.youtube.com/watch?v=ElWQq3xomCY>

6 conseils pour une alimentation saine et écologique

*Voici 6 conseils très utiles
pour se nourrir de façon saine et écologique.*

- 1 Acheter des fruits et légumes de saison
- 2 Limiter la consommation de viande
- 3 Bien choisir le poisson
- 4 Réduire le gaspillage alimentaire
- 5 Acheter des produits biologiques
- 6 Limiter l'achat de produits emballés

ecoybio.com



p. 20

4 D'autres questions

4.1 Combien de kilomètres nos aliments parcourent-ils ?

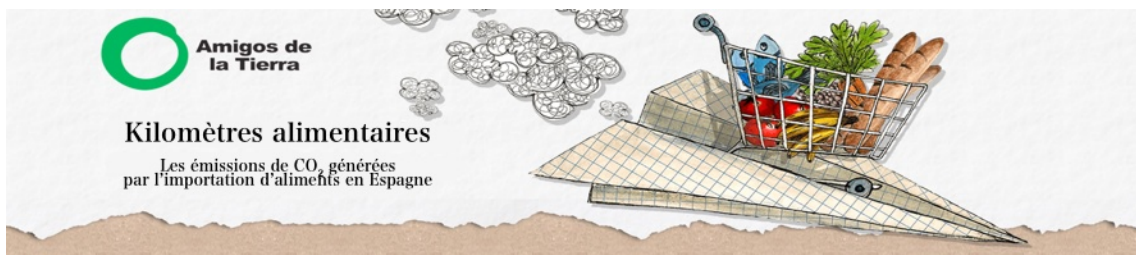
Les produits alimentaires mondialisés parcourent des milliers de kilomètres avant d'arriver dans nos assiettes. En Espagne, si la campagne et le secteur primaire sont désertés, l'importation des denrées alimentaires, elle, augmente d'année en année. En effet, dans les rayons des magasins espagnols, 36 % des pommes viennent du Chili et 60 % du riz est d'origine thaïlandaise. Chaque jour, 3 500 porcs vivants entrent dans le pays et 3 000 en sortent. De toute évidence, une telle circulation inutile de marchandises apporte son lot de conséquences environnementales (principalement le changement climatique) et sociales (exode rural dans les pays développés, exploitation des agriculteurs dans les pays en développement, etc.).

Pois chiches du Mexique, charcuterie de France, pommes d'Uruguay, ou encore café du Vietnam... Ces produits, qui traversent la planète avant d'être consommés, sont des exemples du concept dit des « kilomètres alimentaires ». D'après une étude de l'association espagnole Amigos de la Tierra, en 2011, la quantité d'aliments importés en Espagne s'élevait à 25,4 millions de tonnes, pour une distance moyenne de 3 827 kilomètres par aliment.

Activité. Kilomètres alimentaires¹³

Utiliser l'outil numérique conçu par Amigos de la Tierra pour calculer les émissions de CO₂ associées aux aliments importés en Espagne. La calculatrice permet aussi de quantifier les émissions liées à l'ensemble des courses alimentaires. Analyser les effets de ce modèle alimentaire. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).

¹³ N.d.T. : outil similaire en français disponible sur le site « Bon pour le climat » : <http://www.bonpourleclimat.org/calcul-empreinte-carbone/>



Source : <http://www.alimentoskilometricos.org/>

p. 21 **Activité. Et si l'on fermait les frontières pendant un an ?**

Quelles seraient les conséquences pour notre régime alimentaire d'un arrêt brutal des importations d'aliments ? Pourquoi les aliments qui viennent de très loin coûtent-ils moins cher que ceux produits localement ? Quand le pétrole sera devenu rare (pic pétrolier) et que son prix aura fortement augmenté, comment seront transportés les produits alimentaires (et les autres marchandises) ? Enseignement primaire (5^{ème} et 6^{ème} années) et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).

Activité. Au marché

Se rendre au marché et s'informer sur les aliments et leur origine. Interroger les vendeurs sur leurs produits et déterminer si, par le passé, les aliments venaient d'aussi loin. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).

Activité. Devenons tous locavores !

Organiser une campagne pour encourager la consommation de produits locaux. Inclure des données relatives à l'économie d'émissions de gaz à effets de serre, la promotion de l'économie rurale (agriculture locale), les appellations d'origine, la diversité des races de bétail et des semences traditionnelles, etc. Se renseigner sur les circuits courts : de quoi s'agit-il ? Quels sont les objectifs de ce système ? Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).

Ressources pédagogiques

Les circuits courts, une solution d'avenir ? CPCP. http://www.cpcp.be/wp-content/uploads/2013/03/circuits_courts.pdf

Combien de kilomètres contient une assiette ? Observatoire Bruxellois de la Consommation Durable. http://www.profacility.be/piclib/biblio/pdf_00000551FR.pdf

Stratégie Good Food « Vers un système alimentaire plus durable en Région de Bruxelles-Capitale » Bruxelles Environnement. <https://environnement.brussels/thematiques/alimentation/action-de-la-region/strategie-good-food-vers-un-systeme-alimentaire-plus>

Vidéo : *Le kilomètre alimentaire* (2:38). En Vert Et Contre Tout. <https://www.youtube.com/watch?v=H3Yt9U6U88k>

Vidéo : *Légume ou Pétro-légume* (10:41). Les Ekovores. <https://vimeo.com/28734945>

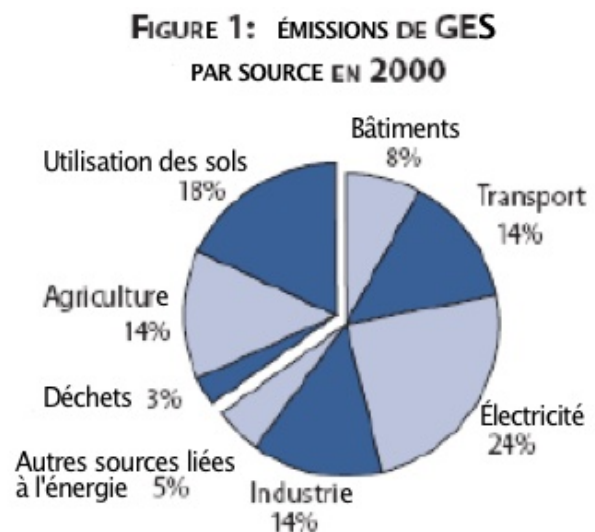
Le transport d'aliments en Espagne.

- ▶ Chaque jour, 92 000 kg de pommes de terre sont importés d'Israël et 48 000 kg de gambas sont importés d'Équateur.
- ▶ Chaque jour, 330 000 kg de viande de poulet sont importés (principalement du Brésil) et 205 000 kg sont exportés.
- ▶ En 2003, chaque jour, l'Espagne a importé 1,3 millions de kg de pommes de terre françaises et a exporté 275 000 kg de pommes de terre vers le Portugal.
- ▶ Chaque jour, 220 000 kg de pommes de terre sont importés du Royaume-Uni et 72 000 kg sont exportés vers le Royaume-Uni.
- ▶ Chaque jour, 3 500 porcs sont importés et 3 000 sont exportés.

Source: Petroalimentos kilométricos. Veterinarios sin Fronteras.

p. 22 **4.2 Quel est le lien entre notre alimentation et le changement climatique ?**

Les conséquences de l'agriculture mondialisée en matière d'émissions de gaz à effet de serre sont considérables. Les émissions directes de l'agriculture représentent 14 % des émissions totales. Il faut y ajouter une part des émissions liées à l'utilisation des sols, ainsi que les émissions indirectes appartenant à d'autres secteurs (transport, conservation et transformation des aliments, etc.). Au total, le secteur alimentaire est responsable de 25 à 30 % des émissions de gaz à effet de serre mondiales (GES).



Source : STEIN, N. (2006) *The economics of climate change: The Stern review*. London: Great Britain Treasury.

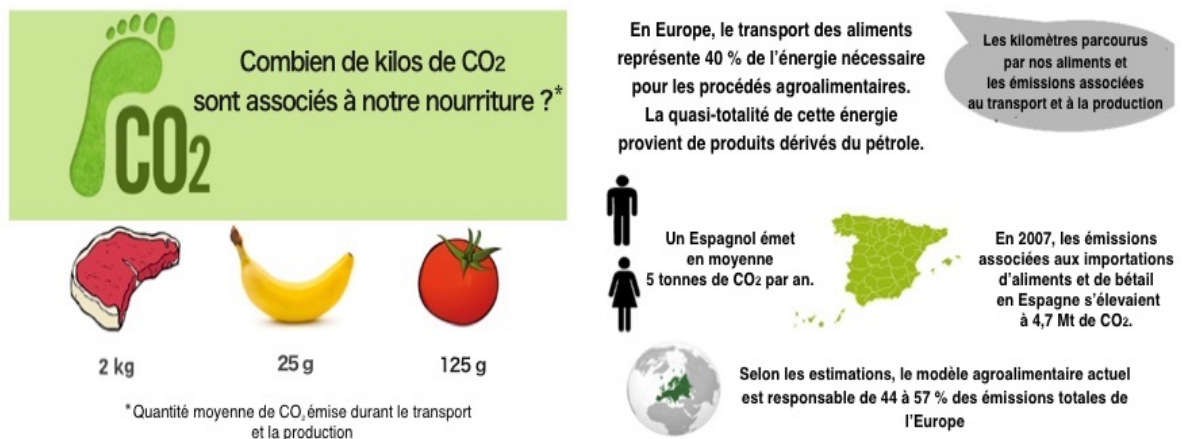
Le dérèglement climatique fait partie des problèmes écosociaux les plus graves de notre époque. Étant donné l'impact de l'alimentation industrielle sur le réchauffement climatique, il est capital d'encourager une transformation de l'alimentation humaine, basée sur des critères agroécologiques.

Activité. Changement climatique et alimentation¹⁴

Fiche technique réalisée par Luis González Reyes qui porte sur le lien entre le changement climatique et la sécurité alimentaire. À partir de la 5^{ème} année de l'enseignement primaire.

<http://tiempodeactuar.es/blog/cambio-climatico-y-alimentacion/>

¹⁴ N.d.T. : contenu similaire en français sur le site « Gardiens du climat » : <https://gardiensduclimat.be/themes/alimentation>



Source :

http://ingenieriaruralymedioambiente.blogspot.com/2013_08_01_archive.html

Activité. Pétroaliments ?

Faire des recherches sur l'apparition du concept de « pétroaliments ». Le système agroalimentaire consomme énormément d'énergie, dérivée majoritairement du pétrole, et ce, durant toutes les étapes de la chaîne logistique : la production, qui nécessite l'utilisation de composés pétrochimiques (pesticides, engrais, etc.), les cultures sous serre, la mécanisation, le transport, les chambres froides, la transformation, l'emballage, et finalement, l'énergie consommée par les grandes surfaces. Ce modèle alimentaire n'est pas durable et participe largement au changement climatique et à l'épuisement des énergies fossiles. Enseignement secondaire.

p. 23 Activité. Comparer les émissions

En complément de l'activité précédente, comparer les émissions liées à deux types d'aliments : l'un issu de l'agroécologie et l'autre issu de l'agriculture industrielle. Établir un lien entre le changement climatique et l'information contenue dans le tableau ci-dessous (par exemple : dans l'industrie pétrochimique, les pesticides sont synthétiques). Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés) en adaptant le contenu.

AGROECOLOGIE	AGROBUSINESS
Bonne gestion des sols	Dégradation/érosion des sols
Rotation des cultures	Monocultures
Cultures associées	Monocultures
Fertilisation organique adaptée	Fertilisation de synthèse excessive
Association agriculture et bétail	Séparation agriculture et bétail
Synergie des circuits agroécologiques	Rupture des circuits agroécologiques
Efficience énergétique accrue	Absence d'efficience énergétique
Utilisation d'énergies renouvelables	Utilisation d'énergies non renouvelables
Pas de dépendance au pétrole	Dépendance au pétrole

Source : Amigos de la Tierra

Activités. Questions sur l'énergie et l'agriculture¹⁵

Activités proposées par Fernando Ballenilla. Pour télécharger le matériel didactique en espagnol, suivre le lien suivant : <https://studylib.es/doc/7261611/guion-de-trabajo-sobre-la-agricultura-y-la-energ%C3%ADa>. Enseignement secondaire.

Ressources pédagogiques

Une agriculture sans pétrole. Pablo Sevigne.
<http://www.barricade.be/sites/default/files/publications/pdf/2012servigne-agriculturesanspetrole-4.pdf>

Infographies : *La situation mondiale de l'alimentation et de l'agriculture*. FAO.
<http://www.fao.org/3/a-c0380f.pdf> (atténuation) et <http://www.fao.org/3/a-i6217f.pdf> (adaptation)

Les légumineuses et le changement climatique. FAO. <http://www.fao.org/3/a-c0374f.pdf>

¹⁵ N.d.T. : contenu similaire en français disponible à l'adresse
<https://studylibfr.com/doc/4139789/fiche-9.-questions-sur--agriculture--énergie-et>

Bande dessinée : *Ensemble nous pouvons refroidir la planète*. GRAIN et Via Campesina <https://www.grain.org/fr/article/5621-bd-ensemble-nous-pouvons-refroidir-la-planete>

Hold-up sur le climat. Comment le système alimentaire est responsable du changement climatique et ce que nous pouvons faire. GRAIN. <https://www.grain.org/fr/article/5376-hold-up-sur-le-climat-comment-le-systeme-alimentaire-est-responsable-du-changement-climatique-et-ce-que-nous-pouvons-faire>

Agriculture intensive. Quelques impacts sur l'environnement. Roger Ribotto. <http://seme.cer.free.fr/ecologie-profonde/agriculture-intensive.pdf>

Vidéo : *Ensemble nous pouvons refroidir la planète* (15:35). GRAIN. <https://www.grain.org/fr/article/5312-ensemble-nous-pouvons-refroidir-la-planete>

p. 24 **4.3 Que savons-nous du cycle de vie de nos aliments ?**

L'apparition de l'agro-industrie mondialisée nous a fait perdre conscience des conséquences environnementales et sociales qu'implique la chaîne de production de nos aliments, déployée à l'échelle planétaire. Une analyse du cycle de vie complet des aliments serait essentielle afin d'en savoir plus sur les conséquences sociales et environnementales de ceux-ci, et de pouvoir construire un modèle agroalimentaire plus durable et socialement juste.

Que cachent les asperges bon marché du Pérou ? Quel est le lien entre la déforestation en Amazonie et un hamburger ? Et entre des biscuits au chocolat fabriqués avec de l'huile de palme et la disparition des orangs-outans ? Entre un café et l'appauvrissement des peuples autochtones du Guatemala ?

Activité. Que cache notre réfrigérateur ?¹⁶

Ce dossier didactique Global Express, élaboré par Oxfam Intermón et le Réseau d'éducateurs et d'éducatrices pour une citoyenneté mondiale¹⁷, invite les étudiants de l'enseignement secondaire à analyser le système alimentaire en tant que consommateurs. Le dossier comprend des informations pour contextualiser le sujet, un guide didactique et des propositions d'activités basées sur l'étude de cinq produits : l'ananas, la viande, la perche, le maïs et le pain. Présenter, en complément, plusieurs propositions et actions en faveur d'un système plus juste et durable. Pour télécharger le dossier (disponible en plusieurs langues espagnoles et en anglais), suivre le lien suivant : <http://www.kaidara.org/es/lo-que-nuestra-nevera-esconde>

Ressources pédagogiques

Will Agri. Comprendre les enjeux de l'agriculture. <https://www.willagri.com/actualite/>

Dossiers sur le café, le sucre, l'huile de palme, etc. *Ecoconso.* https://www.ecoconso.be/fr/types-de-publication/focus?f%5B0%5D=field_thematics%3A1&f%5B1%5D=field_thematics%3A341

10 aliments très populaires... et très nocifs pour l'environnement. Youmatter. <https://youmatter.world/fr/10-pires-aliments-environnement-populaires/>

4.4 Végétarisme et véganisme... Quel intérêt ?

Pour beaucoup, le choix du régime végétarien ou du véganisme est un moyen de préserver les espèces animales élevées pour leur viande. Une alimentation riche en végétaux peut, en outre, être particulièrement bénéfique pour l'environnement.

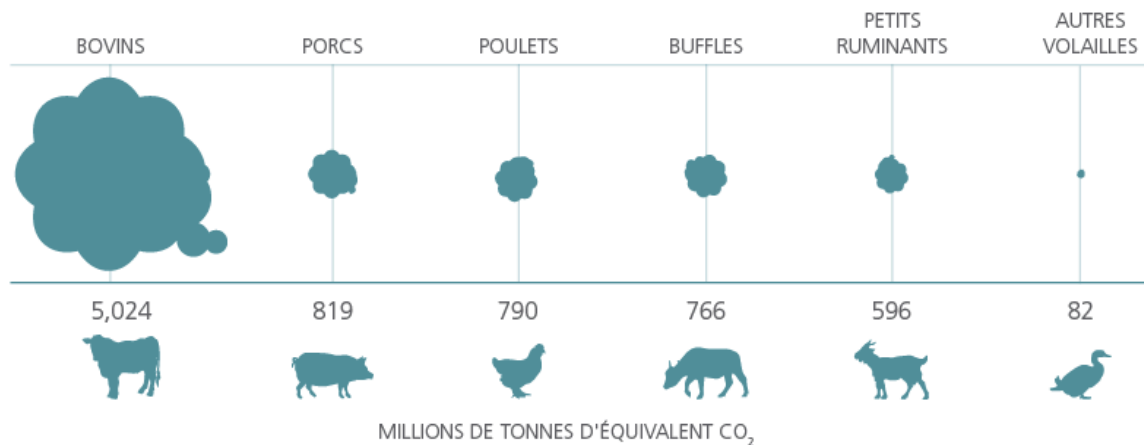
¹⁶ N.d.T. : contenu similaire en français disponible sur le site https://www.reseau-idee.be/outils-pedagogiques/fiche.php?media_id=4079

¹⁷ Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global

En effet, l'élevage industriel participe très lourdement au réchauffement de notre planète. De plus, la consommation excessive de viande dans les pays développés a d'autres conséquences, telles que la maltraitance animale, des effets nocifs sur la santé, une consommation accrue des ressources, la hausse du prix des céréales engendrée par la forte demande en fourrage, etc.

p. 25 Voici quelques-uns des bénéfices du végétarisme (et du véganisme) pour l'environnement :

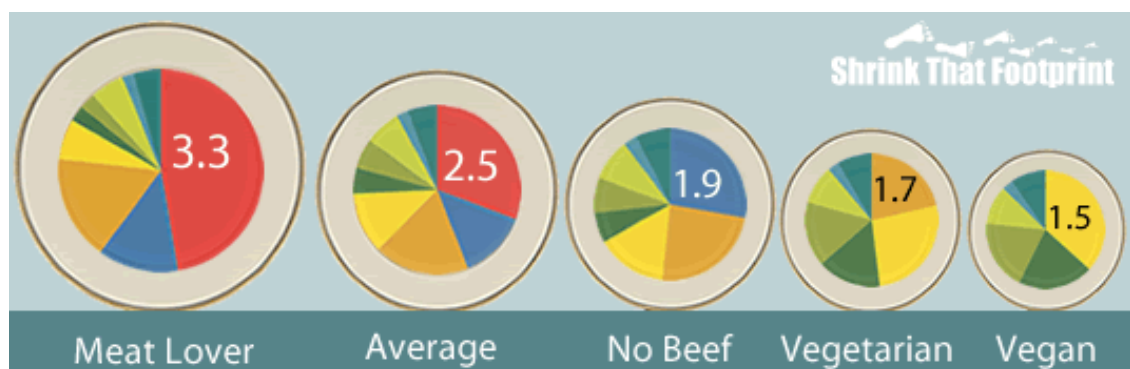
- Moins d'eau : l'élevage consomme plus d'eau que l'agriculture. Pour produire 1 kg de viande, environ 18 500 litres d'eau sont nécessaires, contre seulement 100 litres pour une portion de riz.
- Moins de combustibles fossiles : la production de viande requiert plus de combustibles que la production de végétaux. Par exemple, il faut 54 calories d'énergie fossile pour produire 1 calorie de protéine animale, et à peine 2 calories de cette énergie pour 1 calorie de protéine végétale (comme le soja).
- Protection des forêts : près de 6 millions d'hectares de forêts disparaissent chaque année pour pouvoir nourrir et élever le bétail.
- Moins de gaz à effet de serre : selon la FAO, l'élevage est le secteur qui émet le plus de gaz à effet de serre, environ 18 %, après celui des transports (responsable de 22 % des émissions de GES). Ces émissions comprennent 9 % des émissions mondiales de dioxyde de carbone (CO₂), 37 % des émissions de méthane (ce qui est supérieur à celles liées à l'extraction du charbon, du pétrole et du gaz naturel) et 65 % des émissions de protoxyde d'azote (N₂O), ces deux derniers gaz émettant un effet de serre plus élevé que le CO₂.



Infographie : http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/gleam/images/fig2_fr.png

Activité. Régimes alimentaires et changement climatique

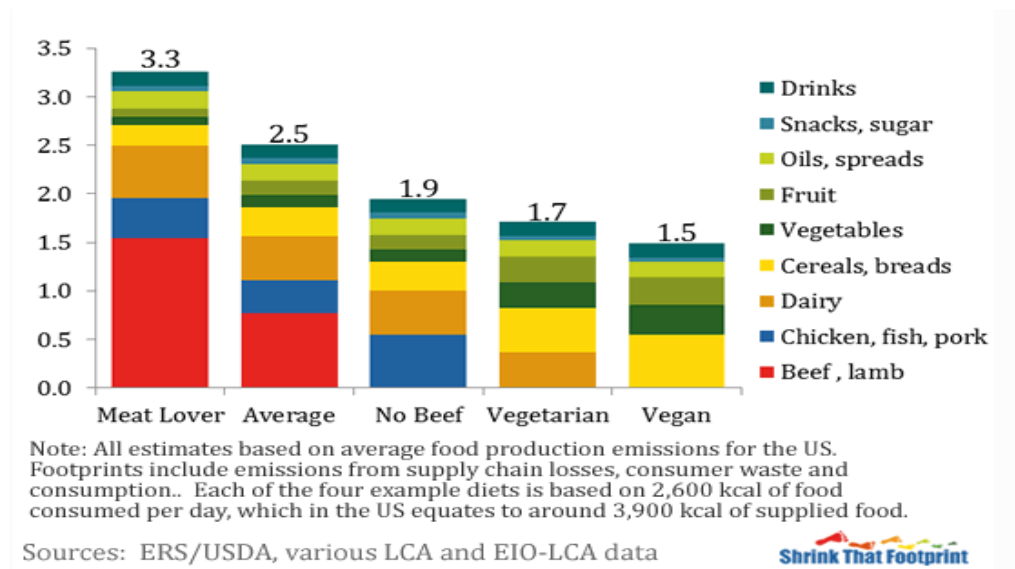
Comparer les effets des trois régimes alimentaires suivants sur le changement climatique : une alimentation riche en protéines animales, une alimentation végétarienne et une alimentation végétalienne. Analyser les avantages d'une diminution de la consommation de viande dans les pays développés pour la santé, la planète et les populations des pays en développement. Enseignement primaire et secondaire.



Empreinte carbone (tonnes équivalent CO₂)

Source : <http://shrinkthatfootprint.com/food-carbon-footprint-diet>

p. 26

Tonnes équivalent CO₂ par personneSource : <http://shrinkthatfootprint.com/food-carbon-footprint-diet>**Activité. Étude d'autres empreintes**

Déterminer, pour chaque régime alimentaire (selon la consommation de protéines animales), l'empreinte en eau, les besoins en terres, l'incidence sur les communautés locales, la corrélation entre les cultures fourragères et la déforestation en Amazonie, etc. Présenter une synthèse et organiser un débat. À partir de la 5^{ème} année de l'enseignement primaire.

Activité. La diète méditerranéenne

Faire des recherches sur la diète méditerranéenne, inscrite depuis 2013 sur la *Liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité* de l'UNESCO. Analyser le lien entre alimentation, culture et santé, ainsi que les produits qui composent cette pratique alimentaire. Se renseigner sur la consommation de protéines animales des générations précédentes et sur l'importance des systèmes agricoles pour la fertilisation organique des sols et la fermeture des circuits de la matière organique. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).



Source : <https://www.tes.com/lessons/J4Vg-FonU3U8-Q>

p. 27 **Activité. Débat sur les régimes alimentaires**

Après avoir analysé, au cours des activités précédentes, les conséquences des différents régimes alimentaires sur la planète, la santé et les terres, organiser un débat sur les avantages et les inconvénients de ces régimes, et plaider pour un type d'alimentation. Préparer une campagne pour exposer les recherches effectuées dans l'école et proposer une diminution de la consommation de viande. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).

Activité. Qu'est-ce que l'animalisme ?

Faire des recherches sur les objectifs du mouvement animaliste et sur les droits des animaux. Se pencher sur la façon dont sont traités les animaux dans l'élevage industriel. Ensuite, étendre la recherche aux autres revendications des animalistes :

cirques sans animaux, fêtes populaires sans maltraitance animale, interdiction d'élever des animaux pour leur fourrure, préservation des espèces protégées, etc. Organiser un débat en groupe. À partir de l'enseignement primaire.

Ressources pédagogiques

Le soja, ami ou ennemi ? La santé dans l'assiette.
<http://www.lasantedanslassiette.com/au-menu/articles/soja-ami-ou-ennemi.html>

De la forêt, à la fourchette. Friends of the Earth Europe.
https://www.amisdelaterre.org/IMG/pdf/de_la_foret_a_la_fourchette.pdf

Interview : « *Le régime méditerranéen traditionnel, un phare devenu menacé* ».
Denis Lairon. <https://grainesdemane.fr/regime-mediterraneen-traditionnel-phare-devenu-menace/>

L'élevage contribue beaucoup au réchauffement climatique. Le Monde.
https://www.lemonde.fr/planete/article/2006/12/04/l-elevage-contribue-beaucoup-au-rechauffement-climatique_841603_3244.html

Les animaux ont-ils des droits ? Animal Freedom.
<https://animalfreedom.org/francais/opinion/droitsdesanimaux.html>

Infographie : *Pyramide de la Diète méditerranéenne : un style de vie actuel.*
Regimes10.com <https://www.slideshare.net/Regimes10/quest-ce-que-le-regime-mediterraneen-ou-cretois>

Vidéo : *Manger moins de viande pour sauver la planète* (2:45). Association végétarienne de France. https://www.youtube.com/watch?v=2kccaYiJ_mA

Vidéo : *A vrai dire : Arrêter la viande pour sauver la planète ?* (3:07) TV5MONDE Info. https://www.youtube.com/watch?v=h0pguCQ3Swg&feature=emb_logo

Vidéo : *Abattoirs : la cruauté envers les animaux en question* (8:17). euronews.
<https://www.youtube.com/watch?v=mPplbq4tc9Q>

Vidéo : *Déclaration Universelle des Droits de l'Animal* (2:36). licaon91.
<https://www.youtube.com/watch?v=A6s33WGum6g>

Vidéo : *Bien-être - Régime méditerranéen et longévité* (5:21). Télé Matin.
<https://www.youtube.com/watch?v=kLnMhrp-Zdw>

☞
p. 30

4.5 Quelle est l'importance de la biodiversité dans l'assiette ?

Aujourd'hui, 90 % des protéines animales que nous consommons proviennent d'une petite dizaine d'espèces différentes et seulement 12 espèces végétales composent 70 % de notre nourriture. Parmi elles, quatre variétés – le riz, le maïs, le blé et la pomme de terre – fournissent, à elles seules, la moitié des calories nécessaires pour nourrir l'ensemble de la planète. En définitive, notre alimentation provient d'espèces de moins en moins nombreuses et de variétés de plus en plus homogènes, ce qui la rend vulnérable face aux changements et aux défis de l'avenir.

À cause de l'agrobusiness, les populations perdent leur droit d'accès aux semences. En effet, cette industrie soutient les marchés de semences commerciales brevetées, uniformisées, hybrides et transgéniques, qui menacent la souveraineté alimentaire de ces communautés. En outre, certaines lois privilégient les grandes entreprises, faisant fi des intérêts de la population et des paysans.

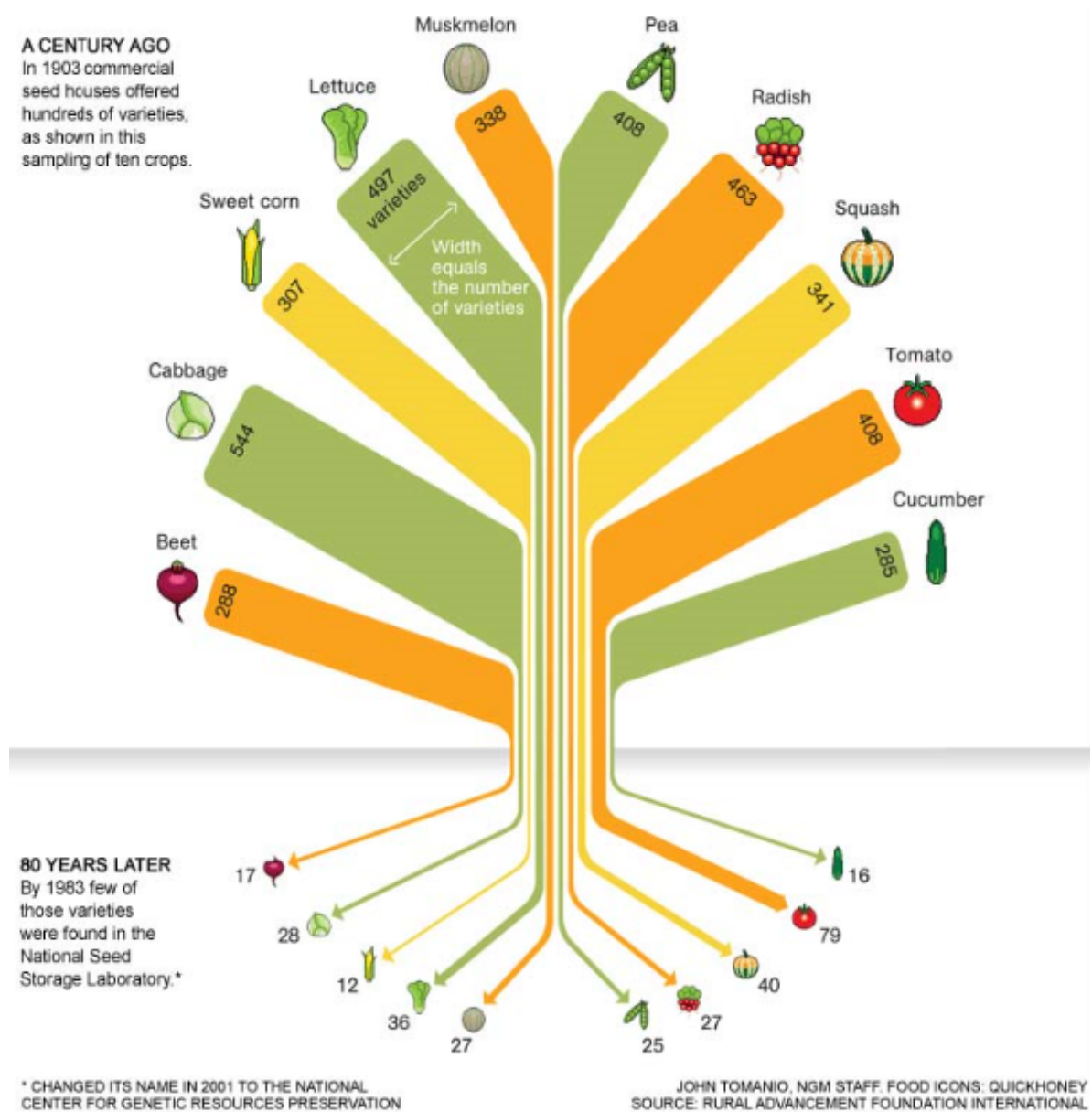


La qualité des semences est déterminée par certaines caractéristiques, notamment culturelles, écologiques, sociales et nutritionnelles. On ne peut donc leur appliquer les critères techniques de l'agro-industrie.

p. 31 Activité. La biodiversité alimentaire actuelle

Se renseigner sur les espèces végétales et animales qui composent nos repas : plantes cultivées, animaux d'élevage, poissons et aliments transformés (se référer aux informations indiquées sur les étiquettes). À l'aide de l'image ci-dessous (qui

présente le déclin de la biodiversité des semences aux États-Unis entre 1903 et 1983), déterminer quelles espèces végétales ont disparu au cours du XX^{ème} siècle. Comment expliquer cette perte de la biodiversité ? Quel est le lien avec la souveraineté alimentaire ? Quels seraient les effets de ce déclin de la biodiversité en cas de changement des conditions écologiques ? Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).



Source : <http://agriculturers.com/infografia-en-80-anos-hemos-perdido-el-93-de-la-diversidad-de-nuestras-semillas/>

p. 32 **Activité. La biodiversité alimentaire de nos grands-parents**

Interroger les personnes âgées de votre famille sur les différents aliments qu'ils consommaient lorsqu'ils étaient plus jeunes (fruits, légumes, poisson, viande, etc.). Comparer, en matière de biodiversité, ce régime alimentaire et l'alimentation actuelle. Pour compléter l'activité, poser d'autres questions relatives à l'alimentation de vos grands-parents : leur régime alimentaire (végétarien, méditerranéen, carné, etc.), l'origine des aliments, la consommation de produits de saison, etc. Enseignement primaire (5^{ème} et 6^{ème} années) et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).

Activité. Les pollinisateurs et la reproduction des plantes

Qu'advierait-il de l'alimentation humaine et, plus généralement, du cycle de vie des organismes, si les pollinisateurs venaient à disparaître ? Le rôle des abeilles et des autres pollinisateurs est essentiel ; en effet, un tiers de la production alimentaire mondiale et la vie de près de 90 % des plantes sauvages dépendent de la pollinisation. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).

Activité. Biodiversité en danger et alimentation mondiale

S'informer sur le lien entre le modèle alimentaire mondial et certains problèmes environnementaux, tels que la déforestation en Amazonie, la disparition des forêts tropicales d'Indonésie et de Malaisie, la dégradation des mangroves, etc. Associer les aliments indiqués dans le tableau ci-dessous aux problèmes écosociaux correspondants. Proposer des régimes alimentaires qui permettraient de limiter ces problèmes. À partir de l'enseignement primaire.

Aliments : viande bovine, biscuits industriels, crevettes tropicales, perche du Nil, café du Guatemala, asperges du Pérou, thon en conserve...

Problèmes écosociaux : orangs-outans menacés d'extinction, espèces invasives, déforestation en Amazonie, en Malaisie, en Indonésie, ou encore en Colombie, appauvrissement des peuples autochtones et des communautés de pêcheurs, dérèglement climatique, travail forcé, crise alimentaire, épuisement des ressources halieutiques, souffrance animale, poissons contaminés au mercure, monocultures, cultures transgéniques, agrocarburants, déplacement des communautés autochtones, perte de souveraineté alimentaire...



Ressources pédagogiques

Les prairies, des zones de refuge pour la biodiversité. Noé. <http://noe.org/restaurer/programme/les-prairies-de-noe/>

Dépliant : *Des prairies fleuries pour les pollinisateurs sauvages.* Noé. http://noe.org/wp-content/uploads/2019/08/Depliant_PrairiesDeNoe_2019.pdf

Vive les semences libres ! Ecoconso. <https://www.ecoconso.be/fr/Vive-les-semences-libres>

Alimentation et environnement, c'est quoi le rapport ? MtaTerre. <https://www.mtaterre.fr/dossiers/l'alimentation-durable-cest-possible/alimentation-et-environnement-cest-quoi-le-rapport>

p. 33 *Poissons: les dix espèces les plus pêchées.* Futura. <https://www.futura-sciences.com/planete/questions-reponses/poisson-poissons-10-especes-plus-pechees-9426/>

La biodiversité, si cruciale pour notre alimentation et notre agriculture, disparaît de jour en jour (FAO). ONU Info. <https://news.un.org/fr/story/2019/02/1036881>

Biodiversité et agriculture. Secrétariat de la Convention sur la diversité biologique.
<https://www.cbd.int/doc/bioday/2008/ibd-2008-booklet-fr.pdf>

Infographie : *Les ressources génétiques et la biodiversité pour l'alimentation et l'agriculture*. FAO. <http://www.fao.org/assets/infographics/FAO-Infographic-CGRFA30-fr.pdf>

Vidéo : *Conférence La mortalité des abeilles* (1:38:17). AFIS - Association Française pour l'Information Scientifique
<https://www.youtube.com/watch?v=reEmIzBXyc4>

Vidéo : *Seigneurs de terres, le choix de l'agro-écologie* (39:33). Mayennais gardons nos haies. <https://www.youtube.com/watch?v=-51aZMXomMA>

Vidéo : *Éduquer à la biodiversité* (3:14). Unesco.
<https://www.youtube.com/watch?v=GuS9EU4iRjw>

Vidéo : *Greenpeace dénonce Nestlé, qui contribue à la déforestation en Indonésie* (1:00). Greenpeace France. <https://www.youtube.com/watch?v=hgcHTHGu5tA>

Vidéo (sous-titrée en français) : *How to restore a rainforest* (20:32). Willie Smits. Tedx talks. https://www.ted.com/talks/willie_smits_how_to_restore_a_rainforest

Vidéo : *Rencontre avec Olivier Belval* (5:31). Greenpeace France.
<https://www.youtube.com/watch?v=GFaLhtKRIMg>

p. 37

4.6 Qu'est-ce que l'accaparement des terres ?

En 2008, l'organisation GRAIN a dénoncé le processus d'accaparement des terres, auquel participent plusieurs multinationales et gouvernements dans de nombreux pays en développement. À cause de cette pratique, les communautés rurales sont expulsées des terres qu'elles cultivaient depuis des générations. Les sociétés et entités financières qui accaparent ces terres cherchent à contrôler la production des monocultures d'aliments et d'agrocarburants.

La superficie totale des terres vendues au cours des 10 dernières années équivaut à 203 millions d'hectares (soit quatre fois la taille de l'Espagne). Une telle étendue de terres pourrait servir à cultiver de quoi nourrir le milliard de personnes qui s'endort chaque soir le ventre vide. L'Afrique est l'une des régions les plus touchées par cette « ruée vers la terre »¹⁸ internationale. En 10 ans à peine, les investisseurs étrangers ont acheté une superficie de terres agricoles équivalente à la taille du Kenya. Mais l'accaparement des terres concerne beaucoup d'autres endroits dans le monde et touche des communautés très vulnérables, qui manquent cruellement de ressources, notamment en Ouganda, au Soudan du Sud, en Indonésie, au Honduras, au Guatemala...

Ces transactions foncières de grande envergure, effectuées de façon opaque ou peu transparente par les gouvernements et les multinationales, donnent lieu à des violations des droits humains et à des déplacements forcés. En outre, les communautés qui dépendent de leurs terres pour survivre se voient privées de leurs moyens de subsistance.

Activité. Recherches sur l'accaparement des terres

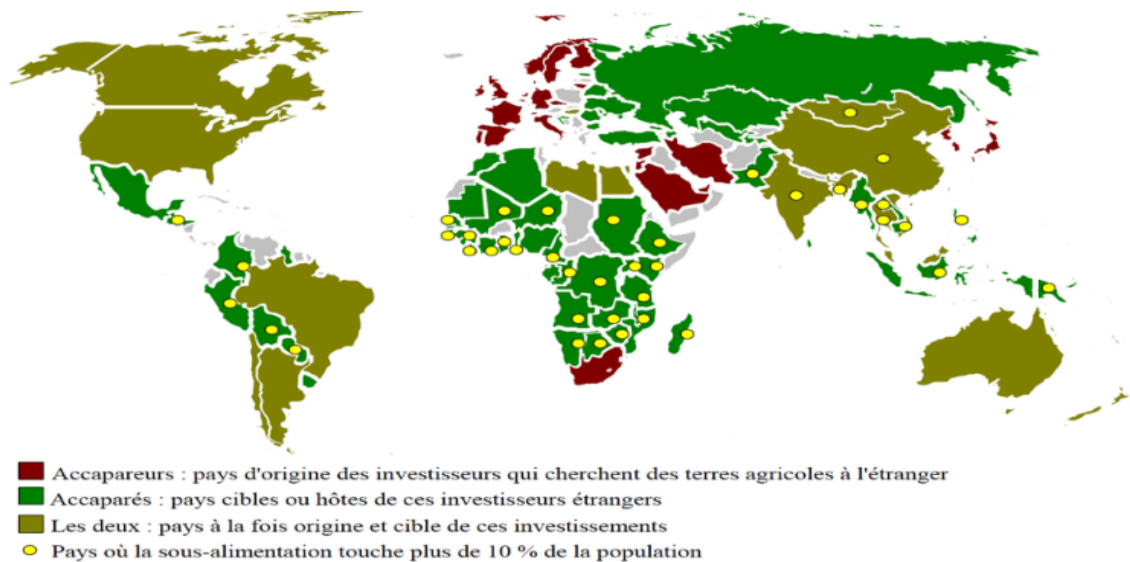
S'informer sur les causes de ce phénomène, les acteurs impliqués, les pays accapareurs et les pays cibles, le rôle de l'Union européenne, etc. Quelles sont les conséquences de l'accaparement des terres ? Analyser ce sujet du point de vue de l'éthique, de la souveraineté alimentaire et des relations Nord-Sud. À partir de l'enseignement primaire (selon l'approche adoptée).

Activité. Défendre sa terre

Se renseigner sur les communautés qui luttent pour préserver leurs terres, qu'elles cultivent depuis des générations. Analyser l'importance de ces terres pour la subsistance alimentaire et l'utilisation d'autres ressources (bois, fibres végétales, eau, etc.) pour les familles paysannes. À partir de l'enseignement primaire.

¹⁸[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/578007/EXPO_STU\(2016\)578007_FR.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/578007/EXPO_STU(2016)578007_FR.pdf)

p. 38



Source : <http://www.formesdufoncier.org/cartes/Grain1.png>

Ressources pédagogiques

L'accaparement des terres perpétré par les fonds de pension dans le monde doit cesser. GRAIN. <https://www.grain.org/en/article/6060-l-accaparement-des-terres-perpetre-par-les-fonds-de-pension-dans-le-monde-doit-cesser>

Fiche thématique. Accaparement des terres. Alimenterre. <https://www.alimenterre.org/system/files/inline-files/fiche-thematique-accaparement-terre-201807.pdf>

Diaporama : Qui est derrière l'accaparement des terres ? GRAIN. <https://www.grain.org/fr/article/4616-diaporama-qui-est-derriere-l-accaparement-des-terres>

Dossier. Terres accaparées, paysans exclus. SOS Faim. https://www.sosfaim.be/wp-content/uploads/2014/10/defis_sud_accaparement.pdf

Agroécologie : la solution pour une agriculture verte ? GEO. <https://www.geo.fr/environnement/agroecologie-la-solution-pour-une-agriculture-verte-156644>

Vidéo : *Petite initiation au problème des accaparements de terres* (1:56). Oxfam International. <https://www.youtube.com/watch?v=a4vtfl-zv6Q>

Vidéo : *Les APAC et le Consortium APAC - La conservation des territoires de vie* (20:12). ICCA Consortium. <https://www.youtube.com/watch?v=ecdjvKJ07J8>

Vidéo : *Arrêtez l'accaparement des terres: la vie, la terre et de la justice en Ouganda* (5:09). Friends of the Earth International.
<https://www.youtube.com/watch?v=EWEgSrY4tKk>

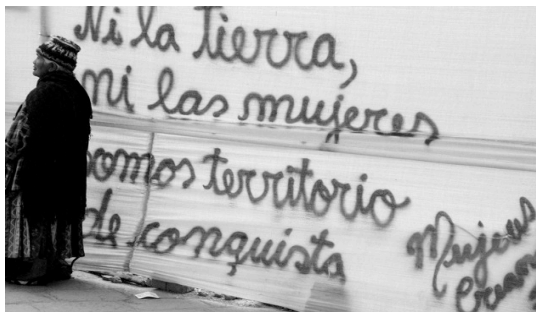
GR
p. 39

4.7 Quel est le rôle des femmes dans la production alimentaire mondiale ?

Les femmes qui vivent dans les zones rurales représentent un quart de la population mondiale et assurent, d'après la FAO, plus de la moitié de la production alimentaire de la planète. Néanmoins, nombreuses sont les inégalités qui persistent entre les femmes et les hommes quant à l'accès aux ressources économiques (accès à la terre, accès au crédit, etc.), ce qui restreint leur autonomie financière et compromet leur qualité de vie, ainsi que celle de l'ensemble de la communauté.

Dans les pays du Sud, ce sont principalement les femmes qui se chargent de produire de la nourriture, de travailler la terre, de gérer les semences, d'aller chercher de l'eau, d'élever le bétail et de s'occuper de leur famille et de la communauté. Les femmes sont responsables, dans ces pays, de 60 à 80 % de la production de vivres. Mais malgré leur rôle central dans la production alimentaire, elles sont, tout comme les enfants, les premières victimes de la faim et de la dénutrition.

L'un des principaux facteurs d'inégalité qui frappent les femmes rurales est l'insécurité en matière de régime foncier. Le régime foncier correspond à l'ensemble des droits dont dispose un individu ou une collectivité sur une terre. La sécurité de jouissance de ces droits ne se limite pas à la propriété privée ; elle comprend également la location de terres agricoles et le droit d'usage des terres communales. Si les femmes jouissaient de l'accès à la terre, elles pourraient participer activement à la souveraineté alimentaire.



¹⁹ Compte tenu de l'importance du rôle joué des femmes dans la production alimentaire, il est capital d'inclure une perspective féministe dans la souveraineté alimentaire et de mettre fin à un système économique injuste, particulièrement

envers les femmes. Enfin, bâtir une société rurale féministe est indispensable afin d'affronter les défis de justice sociale et de durabilité écologique de l'avenir.

Activité. Le combat des femmes pour la terre

Se renseigner sur la production alimentaire et la question du genre, puis sur les femmes rurales, leurs revendications, l'accès à la terre, etc. Sur une carte, indiquer la localisation de plusieurs mouvements écoféministes : le mouvement Chipko (Inde), le mouvement de la Ceinture Verte, créé par Wangari Maathai (Kenya), le Conseil International des 13 grands-mères indigènes ²⁰ (Amérique latine), etc. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).



Activité. Qui est Vandana Shiva ?

Chercher des textes et visionner des vidéos de la militante écoféministe Vandana Shiva, puis les commenter en classe. Débattre de la position du D^r Shiva, du lien entre l'exploitation de la terre, l'extractivisme, les difficultés et l'exploitation

¹⁹ *La terre et les femmes ne sont pas un territoire à conquérir.*

²⁰ Consejo Internacional de las 13 Abuelas Indígenas

engendrées par le rôle de reproduction des femmes, ainsi que par leur place de mères de famille. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).



p. 40

Ressources pédagogiques

Vandana Shiva, entretiens. Metropolitique. <http://meteopolitique.com/Fiches/Heros-Heroines/Vandana-Shiva/Vandana-Shiva.htm>

Vidéos de Vandana Shiva (sous-titrées en français). Jivad – The Vandana Shiva Blog. <https://www.navdanya.org/bija-reflections/videos/>

Agroécologie, plaidoyer pour une perspective de genre. Le Monde selon les femmes. <http://www.agroecologyinaction.be/IMG/pdf/nsmail-3.pdf>

Femmes au champ et à la ville. SOS Faim. <https://www.sosfaim.be/femmes-au-champ-et-a-la-ville/>

Vidéo : *Souveraineté alimentaire | ENDA Graf - Fatou Ndoeye* (4:56). Le Monde selon les femmes. https://www.youtube.com/watch?v=6oajdSO7L_g

Vidéo : *AMR : Quand les femmes rurales se prennent en main!* (13:28). Droit Libre TV. <https://www.youtube.com/watch?v=e869kB-H9jq>

Vidéo (sous-titrée en français) : *Vandana Shiva sur l'engagement des femmes pour l'environnement et la solidarité* (11:17). GoodPlanet. <https://www.youtube.com/watch?v=KAVFrpxiBuE>

Vidéo : *Souad Mahmoud sur le rôle majeur des femmes en agroécologie* (1:24). FAO. <https://www.youtube.com/watch?v=mcE5CTrtwy4>

Podcast : *Portrait d'une amérindienne en lutte* (4:00). France Inter. <https://www.franceinter.fr/environnement/portrait-d-une-amerindienne-en-lutte>

4.8 Comment expliquer la faim dans le monde ?

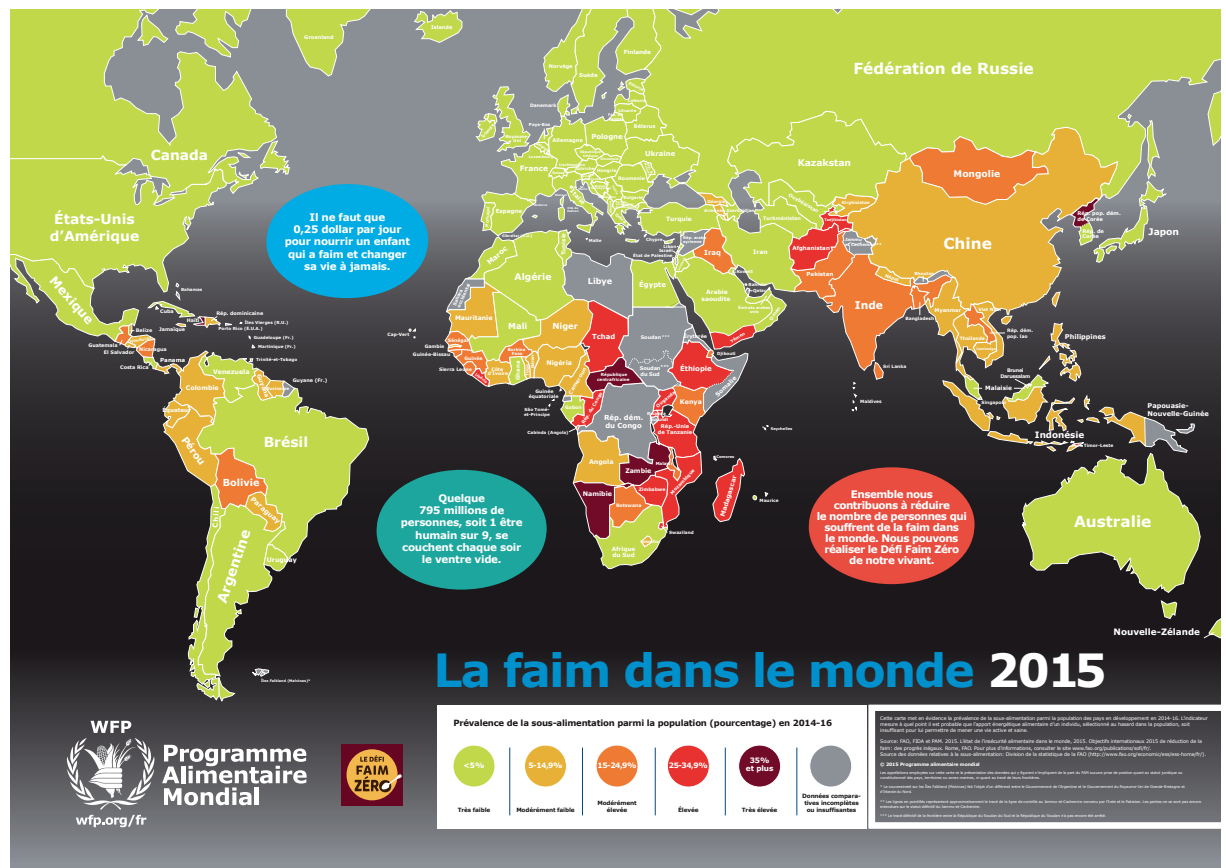
Selon les données de la FAO, la production alimentaire mondiale actuelle serait suffisante pour nourrir tous les habitants de la planète. Dans le monde, 800 millions de personnes souffrent de la faim, et un milliard d'autres sont en surpoids. Il s'agit d'un réel défi politique qui appelle des changements structurels. Le droit à une alimentation de qualité et en quantité suffisante doit devenir une priorité, et passer devant les intérêts économiques des multinationales.

Les causes de la faim chronique sont nombreuses, mais la pénurie alimentaire mondiale n'est pas l'une d'entre elles. Selon le Programme Alimentaire Mondial, la production alimentaire actuelle permettrait de nourrir une population de 7 milliards d'habitants. En 30 ans, cette production a augmenté de 17 % par individu et le rythme de la production de vivres a été plus rapide que la croissance démographique au cours des 20 dernières années.

Si l'épidémie d'obésité est habituellement associée aux pays riches, elle touche également d'autres régions en Amérique latine, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Dans ces pays, le surpoids et l'obésité sont causés par une alimentation bon marché, trop riche en calories et de mauvaise qualité nutritionnelle.

p. 41 Activité. Les causes de la faim

Analyser les aspects structurels de la carte de la faim dans le monde (ci-dessous). Se pencher sur les causes possibles de la faim dans chaque pays touché : la spéculation alimentaire, l'agrobusiness, la guerre pour les ressources, l'accaparement des terres, la production d'agrocarburants, les migrations climatiques, la pollution, le pillage des ressources, les conflits armés, etc. Réfléchir aux solutions à apporter à la faim et à la dénutrition. Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).



Source : <https://fr.wfp.org/publications/carte-de-la-faim-dans-le-monde-2015>

Ressources pédagogiques

Matières premières agricoles. À la roulette du casino de la faim ? SOS Faim.

<https://www.sosfaim.be/wp-content/uploads/2014/10/matieres-premieres-agricoles-roulette-casino-faim-defis-sud98.pdf>

Sept principes pour en finir durablement avec la faim. La faim expliquée.

http://www.lafaimexpliquee.org/La_faim_expliquee/Sept_principes_files/Sept%20Principes.pdf

L'État de la sécurité alimentaire et de la nutrition dans le monde 2017. FAO.

<https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000022420/download/>

Vidéo : Le paradoxe de la faim dans le monde (8:16). SOS Faim.

<https://vimeo.com/51045141>

Vidéo : *La bourse ou a faim ?* (3:52). Data Gueule.
<https://www.youtube.com/watch?v=9sz0YgriE7Q>

Vidéo : Jean ZIEGLER dénonce les assassins qui organisent la faim dans le monde (19:00). L'invité. https://www.youtube.com/watch?v=smmb2n_rxkg

p. 42 **4.9 Quelles sont les différentes pratiques alimentaires dans le monde ?**

La nourriture revêt une valeur culturelle indéniable. Longtemps, l'alimentation humaine a été le fruit de l'évolution conjointe des communautés et des conditions écologiques du territoire environnant ; et c'est encore le cas aujourd'hui dans beaucoup d'endroits. La culture alimentaire reposait jadis sur la transmission, de génération en génération, des connaissances relatives à la gestion durable des écosystèmes et à la sélection des semences.

À l'heure actuelle, dans les pays développés, les choix alimentaires dépendent davantage de la publicité, des médias, et même des réseaux sociaux. À l'aube de l'humanité, la grande majorité des êtres humains se nourrissaient des produits de leur environnement, tantôt tirés de l'agriculture, tantôt récoltés dans la nature. Face aux difficultés de cet approvisionnement, la variété était considérée comme un miracle. Aujourd'hui, l'alimentation industrielle s'impose partout et ravage la planète. Toutefois, de nombreux territoires conservent une culture alimentaire hermétique à l'alimentation mondialisée.

Activité. Hungry Planet

Peter Menzel a photographié 30 familles dans 24 pays différents, avec leur ration de nourriture pour une semaine. En s'aidant de son travail, comparer les diverses pratiques alimentaires. S'interroger sur les régimes alimentaires, la santé, l'origine des aliments, le contexte écologique, les déchets, la distance parcourue par les produits, la quantité d'aliments industriels, de viande rouge et de poisson, etc.

Classer les différents pays selon des critères de durabilité et de justice sociale.
Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés).



Photographies : Peter Menzel

p. 43 **Ressources pédagogiques**

Livre : *Hungry Planet. What the world eats.* Peter Menzel.

Peter Menzel Photography. <http://menzelphoto.photoshelter.com/gallery/Hungry-Planet-Family-Food-Portraits/G0000zmgWvU6SiKM/C0000k7JgEHhEq0w>

Vidéo : *Hungry Planet* (3:19). Socialconcerns.

<https://www.youtube.com/watch?v=osSpWbmEYF4>

Commentaires

Cette partie du travail est consacrée aux commentaires de traduction. J'y développe les étapes et les éléments de la traduction qui ont demandé une réflexion particulière et qui ont donné lieu à des prises de décision personnelles. J'y décris aussi la démarche globale observée pour traduire le texte de départ, ainsi que les procédés de traduction mis en application dans plusieurs cas précis. L'approche présentée est ensuite étayée par des fondements théoriques de la traduction, d'une part, et par des exemples tirés du texte, d'autre part.

La première section expose les commentaires d'ordre général, qui concernent en premier lieu les principes fondamentaux de la traduction dont je me suis inspirée. J'y précise ensuite la question pratique du choix des chapitres traduits ainsi que certaines caractéristiques particulièrement pertinentes du texte de départ.

L'intitulé de la deuxième section, « l'exercice de la traduction », englobe ce que je perçois comme les principales responsabilités du traducteur et les critères majeurs qu'il doit respecter. J'ai regroupé ces considérations en quatre sous-sections : la recherche documentaire, la question de la qualité rédactionnelle et du style, l'effet du texte et la terminologie. Au départ de la question fondamentale du rôle du traducteur, j'expose les particularités du texte de départ qui ont demandé une attention spéciale et ont, par conséquent, constitué une part notable du travail de traduction.

Pour finir, j'ai dédié une dernière section de commentaires aux questions ponctuelles qui n'entraient pas dans les deux catégories précédentes mais méritaient que l'on s'y arrête brièvement.

1 Commentaires généraux

1.1 Traduction et méthode

1.1.1 Les fondamentaux de la traduction

Étant étudiante en interprétation, je n'avais jamais eu l'occasion de réaliser un travail complet de traduction, tel qu'il est requis dans le cadre du travail de fin d'études. J'ai donc directement cherché à me remémorer les principes fondamentaux de cette discipline. J'aimerais rappeler ici brièvement les caractéristiques qui ont guidé mes pas tout au long du travail.

Dans *Notions de fidélité en traduction*, A. Hurtado Albir décrit la traduction comme « la totalité de l'opération qui permet de transmettre dans une langue un discours ou un texte formulé dans une autre langue » (p. 46). Cette définition laisse entendre que la démarche traductive ne se limite pas au transfert d'un texte d'une langue dans une autre, mais qu'elle inclut d'autres étapes. Certaines de ces étapes, celles qui ont représenté une part significative de mon travail, seront décrites plus loin dans les commentaires.

Ensuite vient une notion capitale et discutée en traduction, qui a été source de nombreux questionnements au cours de mon travail : le sens. Son exploration est trop vaste pour m'y attarder ici, et je me contenterai de mentionner la méthode que j'ai appliquée lorsque je traduais et que je me trouvais confrontée à des difficultés relatives au sens. Il s'agit de la « méthode interprétative », qui consiste à appréhender le sens du texte de départ pour pouvoir l'exprimer fidèlement en langue d'arrivée, et qui s'oppose à la « méthode littérale » (Hurtado Albir, 1990, p. 140).

1.1.2 Le choix des passages

Comme indiqué sur la couverture de ce document, le travail comprend une traduction partielle commentée. Le texte de départ, rédigé en espagnol, est composé de plusieurs parties, agencées sous la forme de questions diverses au

sujet de l'alimentation. Chaque partie, d'une longueur moyenne de trois pages, est structurée de la façon suivante : un ou plusieurs paragraphes introductifs, suivis de propositions d'activités, puis d'une section « Material de apoyo » comprenant une liste de liens hypertextes. Tous ces chapitres traitent du large thème de l'alimentation, mais forment également des unités à part entière, qui peuvent être lues indépendamment les unes des autres. Comme le précise l'auteure du texte elle-même en introduction, le document ne consiste pas en un circuit à suivre à la lettre, chapitre après chapitre, mais plutôt en un éventail de questions. C'est pour cette raison, et avec la volonté de respecter le nombre de pages à traduire imposé dans le cadre de ce travail, que j'ai décidé, en concertation avec mon promoteur, de ne pas traduire certains chapitres.

La sélection desdits chapitres a été réalisée au cours de la lecture intégrale du texte de départ ; une démarche qui, comme l'explique F. Plassard (2007), permet à la fois de prendre connaissance de la trame textuelle globale et de saisir la façon dont le texte est articulé. J'ai ainsi pu m'assurer que l'absence de traduction de ces parties n'altérerait pas la fluidité du texte d'arrivée. Quant au choix précis des chapitres à traduire, il a été partiellement motivé par un intérêt personnel pour les sujets traités, ainsi que par une recherche de cohérence par rapport aux autres parties du travail. Ainsi, puisque le thème de la consommation de viande est exploré dans l'introduction, les questions relatives à ce sujet devaient, selon moi, s'inscrire dans le texte d'arrivée. Notons également que les titres des sections non traduites ne sont, par conséquent, pas compris dans la liste des idées-forces de la page 38 (traduction).

1.2 Caractéristiques du texte de départ

Avant de présenter les caractéristiques du texte de départ, j'aimerais revenir sur un détail pratique relatif à sa publication. J'ai traduit le document original publié sur le site Web de *Ecologistas en Acción*, que j'ai extrait en mai 2018. Il est cependant probable, le site Internet ayant été mis à jour, que le document disponible à l'adresse URL indiquée dans la bibliographie de ce travail soit sensiblement différent. Je m'en

suis tenue à la traduction du document initial, pour laquelle j'avais reçu l'accord de l'organisation.

La liste de critères décrits à la suite ne se veut pas exhaustive. Elle comporte les aspects du texte de départ qui ont particulièrement retenu mon attention car ils relevaient soit de difficultés propres à ce texte (la forme et le destinataire, par exemple), soit de critères plus généraux, mais non moins importants (la langue de départ), et qu'il convenait d'analyser.

1.2.1 Langue de départ

Le texte de départ est écrit en espagnol. Cette caractéristique représente déjà un premier écueil pour le traducteur francophone. En effet, Hurtado Albir (1990) soutient que, le français et l'espagnol étant des langues très proches, la littéralité menace le traducteur, qui doit fournir un effort constant pour se détacher des mots.

Par exemple, le participe passé *globalizado/a* a plusieurs fois posé problème. Ce terme qualifie différents substantifs dans le texte de départ : *alimentos globalizados* (p. 20), *agricultura globalizada* (p. 22), *ganadería globalizada* (p. 24) ... Dans son dictionnaire en ligne, la Real Academia Española définit *globalizar* comme suit : « Universalizar, dar a algo carácter mundial. »²¹, et précise que ce verbe vient de l'anglais *globalize*. L'on comprend aisément que le calque *globalisé*, traduction littérale certes tentante, ne convient pas pour traduire le participe passé dont il est question. Je lui ai donc préféré le terme *mondialisé*.

Texte de départ (p. 12)	Traduction (p. 51)
<i>El complejo entramado de la <u>alimentación globalizada</u> hace que perdamos la información sobre los efectos ecosociales y los agentes que controlan todos los pasos de la cadena.</i>	<i>L'organisation opaque de <u>l'alimentation mondialisée</u> nous éloigne de l'information relative à ses effets écosociaux et aux acteurs qui</i>

²¹ <https://dle.rae.es/globalizar?m=form>

	<i>contrôlent toutes les étapes du processus.</i>
--	---

1.2.2 Auteur

C'est l'organisation espagnole Ecologistas en Acción qui a publié, en 2017, le document que j'ai traduit. Ecologistas en Acción défend une idéologie à la fois socialiste et écologiste, et rassemble plus de 300 groupes écologistes qui militent aux quatre coins de l'Espagne. L'objectif de cette organisation vise à encourager la transformation du modèle économique actuel à partir de plusieurs domaines d'action, comme la consommation, l'agroécologie, l'écoféminisme, l'éducation, etc.

La rédaction du document est l'œuvre de Charo Morán, responsable du domaine « Consommation » de l'organisation. Diplômée en biologie, Charo Morán est une militante engagée, spécialisée dans les domaines de l'écologie, de la consommation et de la durabilité.

Ainsi énoncés, la nature et l'engagement de l'auteur se sont révélés décisifs, car « c'est l'intention de l'auteur qui est ... le point de repère essentiel du traducteur » (Hurtado Albir, 1990, p. 79). D. Gile (2005) rejoint ce point de vue et précise que le traducteur doit percevoir les motivations et les intérêts de l'auteur pour être en mesure de prendre les décisions qui conviennent. Dans ce cas-ci, le texte, œuvre d'une plume engagée, appelait une traduction qui rende son intention dans la même teinte.

1.2.3 Typologie et fonction

Plusieurs critères permettent d'établir la typologie d'un texte, comme précisé par G. Maubille (2017) dans son cours d'*Encyclopédie de la traduction*. Un texte remplit une fonction conative lorsque l'auteur cherche à provoquer une réaction chez le lecteur, ce qui est le cas du texte de départ, puisqu'il a une vocation militante et vise à convaincre le public, de façon claire et directe, d'adopter certaines démarches. Identifier cette « fonction communicationnelle centrale » (Gile, 2005, p. 42), appelée

aussi *skopos*, a donc constitué une étape préliminaire évidente, qui m'a ensuite permis de m'imprégner du « vouloir dire » de l'auteur et de refléter sa pensée dans la traduction.

1.2.4 Forme et compréhension

Étape manifeste – mais tout aussi importante – du processus de traduction, la compréhension du texte de départ a été source de plusieurs difficultés, qui feront l'objet d'une section de commentaires distincte. Certains textes « paraissent ne pas comporter de difficultés à la première lecture, mais s'avèrent présenter des ambiguïtés et autres défauts rédactionnels dès que l'on commence à traduire » (Gile, 2005, p. 170). Du fait de la présentation du document, qui se veut ludique, l'on pourrait penser que son contenu est léger et facile à appréhender. La première lecture, au moment d'arrêter mon choix sur ce texte, s'est effectivement révélée relativement aisée. C'est plutôt lorsqu'il a fallu commencer à traduire que la forme du texte, simple à première vue, est devenue une entrave à la lisibilité.

À ce sujet, je me bornerai ici à insister sur l'importance de cette compréhension préalable, car, « l'effort de reformulation sera vain tant qu'il sera paralysé ou annihilé par une non-compréhension du texte » (Cormier, 1990, p. 682).

1.2.5 Destinataire

Parmi les acteurs dont il faut tenir compte lors de la traduction d'un texte, le destinataire joue un rôle crucial puisque le traducteur « s'oriente dans son travail en fonction de ce qu'il sait de ce destinataire et de ce qu'il en imagine » (Gile, 2005, p. 41).

Comme indiqué explicitement au début du document, le texte de départ est écrit à destination du corps enseignant. Le public cible de la traduction était donc facilement identifiable, mais nécessitait, de par sa nature, certains ajustements. En effet, pour chaque activité proposée dans le texte, le niveau d'enseignement visé est précisé. Or, la structure du système éducatif varie d'un pays à l'autre. Par exemple, lorsqu'il était fait mention de « *secundaria* » en espagnol, j'ai choisi

d'indiquer « enseignement secondaire (1^{er} et 2^{ème} degrés) » en français, car les niveaux d'enseignement en Espagne ne correspondent pas à ceux de la Belgique. En Belgique, l'enseignement secondaire supérieur regroupe six années (de la première à la sixième secondaire), alors que l'ESO (enseignement secondaire obligatoire) espagnol s'étend de la première à la quatrième année. Les deux dernières années, qui correspondent aux cinquième et sixième années secondaires belges, sont appelées *bachillerato* en Espagne.

Si j'ai choisi d'adapter les degrés d'enseignement au système éducatif belge, et pas français, c'est pour une raison simple : je destine ma traduction à un public belge. En effet, elle a été réalisée dans le cadre d'un travail de fin d'études dans une université belge, l'UCLouvain. Il m'a donc paru logique de rester dans un cadre linguistique et culturel belge, et ce de façon homogène dans la traduction.

2 L'exercice de la traduction

Cette partie des commentaires de traduction porte sur les points clés du rôle du traducteur qui m'ont semblé les plus compliqués et les plus importants. J'y présente ma perception des responsabilités du traducteur et la façon dont elles s'appliquent à ma traduction.

2.1 Recherche documentaire

L'alimentation est un thème extrêmement vaste. Si mes connaissances préalables et mon intérêt pour le sujet ont été déterminants lors du choix du texte de départ, je me suis rapidement aperçue que ce bagage ne suffirait pas. Il a donc été nécessaire d'approfondir ces connaissances, passage obligatoire pour le traducteur, « du fait de sa situation d'élément extérieur à la communication entre l'auteur et le destinataire et du déficit informationnel qui en découle presque inévitablement » (Gile, 2005, p. 111).

L'étape de la documentation était d'autant plus indispensable que la façon dont les différents thèmes sont traités m'a souvent déconcertée. Avec la volonté, probablement, de simplifier le sujet le plus possible de manière à le rendre accessible au plus grand nombre, l'auteur a souvent eu recours à des « raccourcis ». L'information, réduite alors à l'essentiel, en est devenue plus difficile à déchiffrer. Voyons l'exemple des scénarios alimentaires. Ce chapitre se base sur le rapport de 2017 du Forum économique mondial²² et présente les quatre scénarios d'avenir des systèmes alimentaires de façon abrégée, en énumérant des mots-clés. Avant de passer à la traduction de ces termes, il m'a semblé fondamental de consulter le rapport (disponible uniquement en anglais) afin de prendre connaissance du passage qui avait été résumé. En parcourant ce document original, j'ai pu saisir la nature des concepts dont il était question en espagnol, signification qui reste obscure si l'on s'en tient à certains termes utilisés.

²² http://www3.weforum.org/docs/IP/2016/NVA/WEF_FSA_FutureofGlobalFoodSystems.pdf

Texte de départ (p. 17)	Traduction (p. 60)
<i>Escenario 1: basado en la supervivencia de los más ricos, desigualdad y conflictos violentos. Incremento de la huella ecológica global, <u>control de patentes</u> y con alimentos cada vez de peor calidad.</i>	<i>Premier scénario : Survie des plus riches, inégalités et violents conflits. <u>Augmentation</u> de l'empreinte écologique mondiale et <u>du nombre de brevets</u> mais diminution de la qualité des aliments.</i>

Que signifie « control de patentes », utilisé seul et sorti de son contexte, comme c'est le cas dans le passage ci-dessus ? Dans le rapport, l'une des caractéristiques du premier scénario est la suivante : « Strong intellectual property rights are influencing technology development more than open-source platforms; the number of patents in life sciences research is on the rise. » (Word Economic Forum, 2017, p 11). J'ai donc compris que l'expression espagnole « control de patentes » faisait référence à l'augmentation du nombre de brevets délivrés dans le secteur de la recherche scientifique.

Plus généralement, la recherche documentaire m'a permis de mieux comprendre le « vouloir dire » de l'auteur, en devenant son nouveau destinataire (Hurtado Albir, 1990). J'ai ainsi été en mesure de trouver de nombreuses équivalences terminologiques, en consultant des textes de même nature que le texte de départ, et qui portent sur le même sujet, comme le préconise Gile (2005), selon qui « le texte à traduire n'est en général pas le premier à traiter du thème en question, et tout texte sur le sujet est de nature à apporter des informations complémentaires » (p. 152).

Les connaissances extralinguistiques, mais aussi les informations sur l'auteur, le destinataire ou le domaine, dont j'ai fait mention plus tôt, sont appelés « compléments cognitifs » (Delisle, Lee-Jahnke, & Cormier, 1999) et permettent d'élaborer le sens, lors de la phase de documentation.

2.2 Qualité et style

Après la recherche documentaire vient une autre aptitude requise pour l'exercice de la traduction, celle de la rédaction. Pour garantir la qualité du texte d'arrivée, le traducteur doit posséder « un certain sens de la langue et de l'expression écrite » (Gile, 2005, p. 15). Et cette qualité dépend « non seulement d'équivalences linguistiques mais aussi de l'adéquation des choix faits par le traducteur au *skopos* de la traduction » (Gile, 2005, p. 142). C'est pour répondre à ce critère que j'ai eu recours à plusieurs procédés de traduction, tels que la reformulation, l'étoffement, ou encore l'adaptation.

2.2.1 Adaptation et reformulation

Dans le texte de départ, certains défauts rédactionnels ont entraîné des difficultés de compréhension de termes ou de phrases. Outre ces difficultés, détaillées plus loin dans les commentaires, il a parfois été nécessaire d'adapter la formulation de certains termes ou expressions. Cette adaptation, si elle revient souvent à trahir les mots du texte original, se révèle inévitable pour transmettre le sens du message (Hurtado Albir, 1990).

Considérons par exemple le cas de la polarisation entre les pays développés et les pays en développement, mentionnée à plusieurs reprises dans le document. Les expressions utilisées en espagnol pour refléter cette réalité sont : *países enriquecidos* et *países empobrecidos* (pp. 10-11), *países centrales* et *países del sur global* (p. 20) ou *países periféricos* (p. 37). Dans tous les cas, j'ai choisi d'utiliser les termes équivalents *pays développés* et *pays en développement*, car il s'agit des expressions employées traditionnellement dans ce contexte par les institutions officielles, telles que la FAO²³.

L'adaptation peut aussi consister à étoffer le texte, en y ajoutant des informations qui ne figurent pas dans le texte de départ afin d'en permettre une meilleure compréhension. J'ai appliqué ce procédé à plusieurs reprises, notamment lors de

²³ <http://www.fao.org/3/a-BO100f.pdf>

la traduction des images (point développé dans une section ultérieure). Sur l'image de la page 6, les nombres inscrits dans les gouttes d'eau correspondent au nombre de litres d'eau nécessaires pour produire les différents aliments représentés sur la table. L'unité de mesure (litres), qui n'est pas indiquée sur l'image en espagnol, est clairement précisée sur la page Web²⁴ dont l'image est tirée, sous la formule : « *Contenido de agua virtual (Litros por porción)* ». Après avoir effectué cette vérification, j'ai jugé que cette information devait figurer sur l'image traduite en français et, malgré son absence sur la représentation originale, j'ai décidé de l'y ajouter sous la forme d'un titre (*Quantité d'eau utilisée par portion* (en litres)).

De même, à la page 22, j'ai pu constater que certaines données présentes sur l'infographie étaient incomplètes.

Texte de départ (p. 22)	Traduction (p. 69)
<i>España emite unas 4.700 kg de CO2 debido a las importaciones [sic] de alimentos y animales de ganado</i>	<i><u>En 2007</u>, les émissions associées aux importations d'aliments et de bétail en Espagne s'élevaient à 4,7 Mt de CO₂.</i>

Ainsi, la phrase (qui contient une coquille) de l'image originale mentionne un volume d'émissions de CO₂ sans préciser la période à laquelle cette donnée correspond. Dans ce cas-ci, l'information manquante n'était pas non plus précisée sur le site Web d'origine. En revanche, le rapport sur les kilomètres alimentaires²⁵, publié par Amigos de la Tierra, souligne : « ... en el año 2007 se importaron más de 29,25 Mt, ... con un impacto asociado de 4,74 Mt de CO₂. » (González Hidalgo, s. d., p 7). Je me suis donc inspirée de cette donnée pour la traduction, même si elle s'éloigne significativement du chiffre indiqué dans l'original. Ne sachant pas à quoi ce dernier correspondait, ni s'il s'agissait d'une information erronée, j'ai préféré utiliser une donnée vérifiée dans l'image traduite.

²⁴ <https://qsmexikoblog.files.wordpress.com/2012/07/infografia-litros-de-agua-en-alimentos.jpg>

²⁵ http://pae.gencat.cat/web/.content/al_alimentacio/al01_pae/05_publicacions_material_referencia/arxiu/alimentoskilometricos.pdf

La même démarche s'applique à la phrase suivante (sur cette même image), que j'ai pu traduire grâce aux données de la Banque Mondiale²⁶.

Texte de départ (p. 22)	Traduction (p. 69)
<i>Los españoles emiten una media de 6.300 kg CO₂ per capita [sic]</i>	<i>Un Espagnol émet en moyenne 5 tonnes de CO₂ <u>par an</u>.</i>

Dans ces deux cas, l'ajout d'information, ou l'adaptation de celle-ci, était de rigueur afin de faciliter la compréhension du message.

Comme dans toute traduction, les exemples de reformulations préférées par le traducteur sont légion. Par souci de concision, je me contenterai de n'en présenter que quelques-uns.

Texte de départ	Traduction
P. 5 : <i>Los datos de la huella de carbono, emisiones asociadas <u>al ciclo productivo desde el origen a la fase de residuo</u>, (...) serán de enorme utilidad para sacar conclusiones.</i>	P. 39 : <i>Deux indicateurs particulièrement intéressants pour y parvenir sont l'empreinte carbone, qui mesure les émissions occasionnées par le <u>cycle de vie complet d'un aliment</u>, (...).</i>
P. 39 : <i><u>La seguridad de estos derechos</u> no se limita a la propiedad privada; abarca varias formas como arriendo de la tierra pública o derecho del usuario a la propiedad comunal.</i>	P. 85 : <i><u>La sécurité de jouissance de ces droits</u> ne se limite pas à la propriété privée ; elle comprend également la location de terres agricoles et le droit d'usage des terres communales.</i>
P. 40 : <i>La epidemia de obesidad (...) es una pandemia en otros países (...), en las que las [sic] hay más personas con</i>	P. 88 : <i>(...) Dans ces pays, le surpoids et l'obésité sont causés par une <u>alimentation</u> bon marché, <u>trop riche en</u></i>

²⁶ <https://datos.bancomundial.org/indicador/EN.ATM.CO2E.PC?locations=ES>

<i>sobrepeso y obesidad debido a <u>una</u> <u>dieta calórica</u>, de baja calidad nutricional y barata.</i>	<i><u>calories</u> et de mauvaise qualité nutritionnelle.</i>
--	---

Dans les cas précités, j'ai eu recours à l'adaptation et à la reformulation afin « d'améliorer l'impact du texte sans en modifier le contenu informationnel pertinent » (Gile, 2005, p. 91), en prenant toujours soin de m'assurer, au moyen de sources documentaires fiables, de l'utilisation établie des expressions choisies en français.

2.2.2 Défauts du texte de départ

Ce point, délicat à aborder, illustre une réalité objective du métier de traducteur. Comme je l'ai mentionné précédemment, la simplicité du texte, manifeste lorsque l'on en fait une rapide lecture, cache des écueils qui sont le lot quotidien des traducteurs professionnels : les erreurs de rédaction dans le texte de départ. Certains textes, comme en témoignent Gile (2005) et Plassard (2007), contiennent des formulations maladroites, des fautes de grammaire, un mauvais usage lexical, des imprécisions, etc., qui peuvent être sources d'incompréhension pour le traducteur. J'ai repéré, au cours de la traduction, plusieurs de ces imperfections. Pour les classer, je me suis inspirée d'un article de C. Garrido, qui recense l'ensemble de ce qu'il appelle les « *deficiencias del texto de partida en la traducción comunicativa de textos destinados a la enseñanza y divulgación de la ciencia* » (défauts du texte de départ dans la traduction communicative des textes pédagogiques et de vulgarisation scientifique) (Garrido, 2015, p. 460). La description des erreurs et les stratégies préconisées par Garrido pour y pallier ont guidé mes choix de traduction. En annexe de ce document se trouve le tableau récapitulatif (non traduit), tiré de l'article, des défauts courants rencontrés par le traducteur dans le texte de départ.

La liste ci-après expose, à titre d'exemples, une partie des inexactitudes rencontrées, envisagées selon les catégories établies par Garrido, ainsi que la traduction de ces passages.

- « Lapsos tipográficos » (erreurs de typographie) :

Il s'agit d'erreurs qui entraînent la déformation d'un mot, voire sa transformation en un autre mot, ce qui modifie sa signification et peut induire le traducteur en erreur.

Texte de départ (p. 23)	Traduction (p. 69)
<i>Piensa la relación entre cambio climático y la información que aporta la tabla de Amigos de la Tierra (ejemplo: los pesticidas se sintetizan <u>en evita</u> en la industria petroquímica).</i>	<i>Établir un lien entre le changement climatique et l'information contenue dans le tableau ci-dessous (par exemple : dans l'industrie pétrochimique, les pesticides sont synthétiques).</i>

- « Lapsos tipográficos en la consignación de datos » (erreurs de typographie dans l'usage de données) :

Ces erreurs typographiques concernent des mots ou des données (comme des noms propres) qui doivent faire l'objet d'une correction de la part du traducteur.

Texte de départ (p. 16)	Traduction (p. 57)
<i>Material didáctico elaborado por <u>CEDAI</u>, para Primaria y Secundaria probada en la Comunidad Valenciana.</i>	<i>Matériel didactique élaboré par l'organisation espagnole <u>CERAI</u> (...).</i>

L'exemple ci-dessus présente une coquille, rectifiée dans la traduction après vérification sur le site officiel de l'organisation²⁷.

²⁷ <https://cerai.org>

- « Lapsos léxicos » (erreurs lexicales) :

Selon Garrido (2015), les termes erronés, souvent utilisés par l'auteur en raison d'une confusion avec un autre mot proche, ne doivent pas être reportés dans la traduction, afin d'éviter d'altérer le sens de la phrase.

Texte de départ (p. 8)	Traduction (p. 44)
<i>Investigar y hacer una comparativa entre la agroecología y la agricultura industrial, en cuanto a las necesidades de recursos, energía uso y generación de residuos (<u>metabolismo material</u>).</i>	<i>Faire des recherches et comparer l'agroécologie et l'agriculture industrielle : ressources nécessaires, énergie, utilisation et production de déchets (<u>métabolisme social</u>).</i>

- « Lapsos de redacción » (erreurs rédactionnelles) :

Texte de départ (p. 27)	Traduction (p. 77)
<i>Ampliar la investigación con otras propuestas de los grupos animalistas sobre temas no ganaderos: "<u>animales sin circos</u>", "fiestas populares sin maltrato animal", "cría de animales para peletería", "especies protegidas", etc.</i>	<i>Ensuite, étendre la recherche aux autres revendications des animalistes : <u>circus sans animaux</u>, fêtes populaires sans maltraitance animale, interdiction d'élever des animaux pour leur fourrure, préservation des espèces protégées, etc.</i>

- « Deficiencias en el nivel oracional que originan ambigüedades o incoherencias » (lacunes au niveau de la phrase qui entraînent des ambiguïtés ou des incohérences) :

Le texte de départ contient plusieurs phrases agrammaticales, notamment à cause de l'absence de verbe conjugué dans l'énoncé. Garrido (2015) explique

que de telles lacunes rédactionnelles, occasionnées par l'omission d'un élément de la phrase ou par une disposition inadéquate des éléments de l'énoncé, peuvent être sources d'ambiguïtés, qui entravent la compréhension du texte de départ. Ces erreurs doivent également être rectifiées par le traducteur.

Texte de départ	Traduction
P. 15 : <i>Supone derechos de acceso y gestión a la tierra de los territorios campesinos, las aguas, las semillas y razas ganaderas locales y la protección de la biodiversidad.</i>	P. 57 : <i>La souveraineté alimentaire inclut le contrôle et l'accès <u>des paysans</u> à la terre, à l'eau, aux semences et aux races locales de bétail. (...)</i>
P. 37 : <i>Buscar información sobre las causas del acaparamiento de tierras, los actores implicados, los países acaparados y acaparadores, etc. <u>El papel de la Unión Europea en este tema.</u></i>	P. 83 : <i>S'informer sur les causes de ce phénomène, les acteurs impliqués, les pays accapareurs et les pays cibles, <u>le rôle de l'Union européenne</u>, etc.</i>

Confrontée à ce type d'ambiguïtés, dont les exemples sont encore nombreux, j'ai pu me servir du contexte de la phrase pour résoudre l'incompréhension et traduire l'énoncé de façon claire (Hurtado Albir, 1990).

- « Deficiencias en la microestructura » (lacunes dans la microstructure) :

Ces lacunes résultent d'une absence d'homogénéité dans l'agencement des éléments du texte (microstructure), qui doit être réorganisé par le traducteur afin de présenter un énoncé clair et harmonieux. J'ai dû pallier ce défaut à plusieurs endroits, principalement dans la section « Ressources pédagogiques », où j'ai pris la liberté de remodeler l'ordre des hyperliens (dans la traduction) lorsque c'était nécessaire.

À la page 32, par exemple, l'auteur a inclus un encadré comprenant des liens hypertextes sous un paragraphe consacré à une activité. Étant donné que dans toutes les autres parties du texte de départ (et, par conséquent, de la traduction), ce type de matériel est placé dans la section prévue à cet effet, il m'a semblé plus cohérent de présenter les liens équivalents que j'avais choisis en français dans la section idoine.

Ensuite, dans la liste de la page 4, j'ai modifié l'ordre des énoncés de la liste d'idées-forces. Motivée par un souci de cohérence, j'ai jugé plus opportun de classer, dans la traduction (p. 38), les titres des sections selon l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le texte.

Comme le recommande Garrido (2015), j'ai introduit les corrections dans le texte d'arrivée sans le signaler au lecteur. De toute évidence, ces corrections ont systématiquement fait l'objet d'une vérification préalable, qu'il s'agisse d'une donnée chiffrée, d'une équivalence terminologique, etc. Le rôle du traducteur peut s'apparenter à celui d'un « filtre » qui assure la justesse du contenu délivré dans la traduction. Gile (2005) confirme cette idée : « Dans la traduction, contrairement à ce que l'on pourrait penser, on ne peut se reposer sur les choix rédactionnels de l'auteur du texte de départ pour réaliser un texte d'arrivée optimal. » (p. 15). Cette affirmation a motivé les choix opérés dans la traduction du texte, illustrés dans les exemples présentés ci-dessus.

Loin d'une quelconque volonté de récriminer contre les difficultés du texte espagnol, j'ai voulu insister sur ce point car il a été source de nombreuses hésitations et complications au cours de la traduction. Je tenais à souligner l'importance de la mission du traducteur lorsqu'il rencontre des défauts dans le texte de départ, intervention souvent tue mais inhérente à ce métier.

2.2.3 Relecture de la traduction

Au-delà des aptitudes requises chez le seul traducteur en matière de rédaction et de style, il lui est également recommandé de consulter un autre type de source

d'informations que celles évoquées précédemment (voir point 1.) : les sources humaines (Gile, 2005). J'ai ainsi sollicité la participation de locuteurs francophones natifs de mon entourage pour la relecture de la traduction. Cette contribution poursuivait un double objectif. Premièrement, fournir une appréciation stylistique de la rédaction du texte en français ; ensuite, faire fonction de destinataire de la traduction, afin d'en apprécier l'effet (voir point suivant).

Ainsi, il n'est pas rare pour un traducteur (surtout lorsqu'il débute) de « se perdre » dans les mots, par manque de distance avec le texte de départ. J'en ai fait l'expérience à plusieurs reprises pendant la traduction, épisodes au cours desquels il me semblait difficile d'exprimer en français l'idée que je comprenais de l'espagnol. Afin d'éviter que perdurent dans le texte des « traces syntaxiques, lexicales ou stylistiques de la langue de départ susceptibles de faire apparaître [l]a traduction comme un texte maladroit ou peu naturel » (Gile, 2005, p. 56) et de garantir sa qualité, je n'ai pas hésité à faire appel aux connaissances de ces locuteurs francophones. En effet, Gile (2005) soutient que le locuteur natif dispose d'une compétence linguistique maximale, en particulier du point de vue stylistique.

2.3 Effet

Ce point rejoint et complète celui qui concerne le destinataire de la traduction. L'effet ressenti par le lecteur de la traduction doit être le même que celui provoqué par l'auteur du texte de départ chez son lecteur (Hurtado Albir, 1990). C'est là toute l'importance du rôle joué par ce destinataire, qui guide les choix du traducteur.

Si ces deux sous-sections de commentaires sont relativement longues, c'est parce qu'elles sont fonctions à la fois de la part du texte de départ qu'elles représentent, et du temps que leur traduction (ou plutôt, devrais-je dire, leur adaptation) a requis.

2.3.1 Les images

De nombreuses images jalonnent le texte pour illustrer les explications fournies dans les différentes parties. Ces images, de provenances variées, concèdent au

document un aspect attirant et un ton pédagogique, qui en facilitent la lecture et la compréhension. Afin de respecter la forme du texte de départ, il était important de transmettre ce contenu visuel à la traduction. En outre, selon le genre du texte, le lecteur s'attend à y retrouver certains éléments (Plassard, 2007). L'absence des images dans le texte d'arrivée aurait donc été considérée comme une grave carence. Par conséquent, la traduction de ces éléments, à l'aide d'un logiciel de traitement d'images (*Pixelmator Pro*), a constitué une étape non négligeable dans la traduction globale du document.

2.3.2 Les liens hypertextes

Le texte de départ comprend, pour chaque question, une section « Material de apoyo » où sont proposés plusieurs hyperliens, qui renvoient vers des pages Internet de blogs, d'articles de presse, de vidéos YouTube, d'autres contenus pédagogiques, etc. D'évidence, la grande majorité de ces pages est en espagnol, à l'exception de quelques vidéos ou autres supports, publiés en anglais. S'agissant d'un texte à visée pédagogique, l'objectif de cette section est de proposer aux enseignants une série de ressources additionnelles, leur offrant la possibilité de poursuivre leur exploration du sujet traité dans chaque chapitre.

Certains liens font partie intégrante des « Actividades », également proposées pour chaque question. En partant du principe que les lecteurs du texte d'arrivée sont des enseignants francophones, qui consultent le document dans le même but que le public cible espagnol, il était essentiel de leur offrir une information identique en français. Selon Gile (2005), la traduisibilité est respectée à condition que les effets du texte de départ et de la traduction sur leurs lecteurs respectifs soient équivalents. En vue de réaliser cette traduisibilité, j'ai cherché, pour chaque page et pour chaque vidéo présentes dans le texte original, un contenu équivalent en français, que j'ai ensuite répertorié dans la traduction sous la section « Ressources pédagogiques ». Précise, cette recherche d'hyperliens a permis de proposer un texte traduit dans sa globalité (Plassard, 2007), qui respecte sa fonction communicationnelle. Cette étape s'est révélée particulièrement chronophage et délicate, car les équivalences recherchées devaient répondre, dans la mesure du possible, à certains critères de

fiabilité et de conformité (du point de vue du format – document PDF, article de presse, etc. ou de la durée des vidéos, par exemple).

Le degré de conformité des liens s'est avéré relatif et polarisé. Pour certains sites Web et documents PDF, la page était disponible en plusieurs langues, ce qui a permis d'indiquer, dans le texte traduit, un contenu en français parfaitement équivalent à celui en espagnol. À l'extrême opposé, certaines vidéos étaient si particulières qu'aucun contenu analogue n'existait en français. C'est dans ces circonstances que la question de l'effet du texte sur son destinataire prend toute son importance. Je citerai comme seul exemple la vidéo « Alimentos kilométricos », publiée sur YouTube par Amigos de la Tierra²⁸. Face à l'impossibilité de trouver une vidéo proposant un contenu substantiellement identique, dans la même forme que l'espagnol de surcroît, j'ai sélectionné une vidéo différente en français, mais qui transmet le même message.

J'aimerais ensuite mentionner trois difficultés précises posées par le contenu numérique (les hyperliens). La première concerne un inconvénient fréquent de ce genre de données : leur évanescence. Le document original contient de nombreux « liens morts ». Qu'il s'agisse d'une erreur dans l'URL ou d'une page supprimée depuis l'époque de la rédaction originale, il a fallu procéder à une recherche complète pour retrouver le contenu initial et pouvoir lui trouver un équivalent en français. Dans les cas où le lien original devait être cité dans la traduction, par exemple pour indiquer la source d'une image, il m'a paru évident d'indiquer le nouveau lien trouvé. Cette démarche explique aussi pourquoi l'image de la page 12, qui n'avait pas besoin d'être traduite, n'apparaît pas dans le texte d'arrivée. Puisque le lien qui renvoie vers la page Web de l'image ne fonctionne pas, et que je ne désirais pas répliquer de « lien mort » dans la traduction, j'ai cherché une autre page proposant cette image. Sur celle que j'ai trouvée, l'infographie est quasiment identique à celle utilisée dans l'original, si ce n'est qu'elle est plus actuelle car il s'agit de l'image officielle conçue par Oxfam dans le cadre de leur campagne sur « La face cachée des marques ». J'ai donc choisi d'employer cette image dans la

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=5kpYPWG3OKs>

traduction, afin de pouvoir mentionner un lien hypertexte qui fonctionne en guise de source.

Outre cette première difficulté d'accès aux hyperliens, rapidement résolue (dans la plupart des cas), un problème majeur est survenu lorsqu'une activité était basée sur l'un de ces sites Web espagnols. À la page 20, par exemple, l'activité « Alimentos kilométricos » consiste à utiliser une calculatrice numérique pour évaluer le nombre de kilomètres que parcourent les aliments avant d'être consommés. Puisque cet outil, conçu par Amigos de la Tierra, est proposé en espagnol, il ne convenait pas de le réutiliser dans la traduction sans proposer de contenu similaire en français. La démarche systématiquement adoptée dans ces cas a donc été la suivante : intégrer le lien original à la traduction, et rediriger le lecteur francophone, par le biais d'une note de bas de page (N.d.T.), vers un outil similaire disponible en français. De cette façon, la texte d'arrivée remplit le rôle qui lui a été indirectement attribué (Gile, 2005). En ce qui concerne l'image utilisée dans le document original pour cette activité, qui représente la calculatrice, elle fait figure d'exception. En effet, au contraire des autres images, je n'en ai pas traduit le contenu car j'ai considéré qu'intégrer une représentation de l'outil espagnol traduite dans le texte d'arrivée, alors que cet outil n'est pas disponible en français, aurait induit le lecteur en erreur.

Le dernier point que je tenais à décrire relativement au contenu numérique concerne une vidéo en particulier, qui a également inspiré une activité. Il s'agit de la vidéo « Dos tomates y dos destinos », à la page 7. Dans ce cas précis, la démarche observée est n'est pas la même que pour les autres vidéos. Puisque l'histoire mise en scène dans cette vidéo fait office de point de départ pour l'activité, il était essentiel de proposer un outil identique en langue d'arrivée. Les recherches à ce sujet s'étant avérées infructueuses, j'ai fait le choix de sous-titrer la vidéo espagnole en français (à l'aide du logiciel *Spot Software*), puis de la publier sur la plateforme de vidéos en ligne. De cette façon, le public francophone pourra se servir de cette même vidéo, grâce aux sous-titres. Contrairement au reste du texte, qui a fait l'objet d'une traduction générale, cette partie a nécessité une traduction spécialisée, puisqu'il s'agit d'un produit audiovisuel. Invisible lorsque l'on survole le document,

ce travail pointu a demandé énormément de temps et témoigne de la variété de compétences requises chez un traducteur. J'ai réalisé cette tâche dans le but de fournir un document complet et détaillé au public de la traduction.

Qu'il s'agisse d'un site Web, d'une vidéo ou d'une image, lorsque l'auteur propose un contenu en anglais, j'ai préféré ne pas chercher de matériel équivalent en français et j'ai transféré ce contenu inchangé dans le texte d'arrivée. Dans un seul cas (p. 9), j'ai traduit l'infographie de l'anglais au français, pour des motifs déjà exposés précédemment. À cette page, l'infographie, réalisée par GRAIN, fait l'objet d'une activité ; elle devait donc être disponible en français. Puisque j'ai pris soin de traduire l'infographie, le lecteur dispose de deux possibilités pour réaliser l'activité : se référer à l'image originale (en anglais), en suivant le lien original indiqué dans les « Ressources pédagogiques », ou avoir recours à l'image traduite en français, que j'ai insérée dans le texte d'arrivée en pleine page, à la suite de l'activité concernée.

2.3.3 Les aspects culturels

À propos de la traduction, Gile (2005) signale que : « Pour remplir au mieux une fonction donnée auprès de ses destinataires, il faut que ses caractéristiques informationnelles, linguistiques et culturelles correspondent au mieux aux paramètres de communication optimaux dans la société à laquelle ils appartiennent. » (p. 48). Je m'attarderai ici brièvement sur les aspects culturels du texte de départ qui ont dû être adaptés afin de produire l'effet voulu sur le public cible. J'applique ici au terme *adaptation* la définition qu'en fait J. Martin : « Un ajustement réciproque entre deux langues-cultures qui se rencontrent et s'hybrident pour produire le texte de la traduction. » (Martin, 2004, para. 1).

Parmi ces caractéristiques culturelles, citons d'abord les niveaux d'éducation mentionnés au point 2.5. sur le destinataire, et qui ont fait l'objet d'une adaptation dans la traduction.

Voici ensuite les deux occurrences où un ajustement a dû être effectué :

Texte de départ	Traduction
P. 11 : <i>Investigar la evolución del consumo de carne desde los años 50 en <u>España</u> y comparar con las tasas de consumo de otros países.</i>	P. 50 : <i>Faire des recherches sur l'évolution de la consommation de viande en <u>Belgique</u> depuis les années cinquante et comparer cette consommation avec celle d'autres pays.</i>
P. 37 : <i>En la última década se vendió una extensión equivalente <u>a cuatro veces el tamaño de España</u> (203 millones de hectáreas).</i>	P. 83 : <i>La superficie des terres vendues au cours des 10 dernières années équivaut à 203 millions d'hectares (soit quatre fois la taille de l'Espagne).</i>

Dans le premier cas, j'ai simplement traduit « España » par « Belgique ». Il est plus sensé que le public belge étudie l'évolution de la consommation de son propre pays, plutôt que celle de l'Espagne, le but de l'activité (et du chapitre entier) étant de faire prendre conscience aux élèves de la quantité de viande qu'ils consomment.

Pour la seconde occurrence, j'ai simplement utilisé la ponctuation pour modifier l'ordre d'importance des éléments de la phrase. En espagnol, la surface exprimée en hectares se trouve entre parenthèses et la comparaison avec la superficie de l'Espagne est au centre de la phrase, puisqu'il s'agit d'une référence parlante pour le public espagnol. En inversant ces éléments, j'ai plutôt mis l'accent sur la surface en hectares et précisé, à l'aide des parenthèses, la comparaison avec la superficie de l'Espagne, qui devient une précision de moindre importance, puisque moins évidente pour le lecteur belge.

Ces stratégies dynamiques tiennent compte de la divergence culturelle entre le public du texte de départ et celui de la traduction (Hurtado Albir, 1990). J'ai cependant été confrontée à d'autres références à la culture espagnole, pour lesquelles je me suis demandé si je devais préférer une adaptation, afin d'optimiser la lisibilité de la traduction, ou s'il valait mieux traduire la référence sans la modifier.

Ces occurrences se trouvent aux pages 10 et 20. Si j'ai préféré ne pas proposer de chiffres équivalents pour la Belgique dans la traduction, c'est parce qu'une telle modification aurait nécessité une recherche complète de données chiffrées précises (par exemple, des chiffres sur les importations de denrées alimentaires en Belgique et les distances exactes parcourues par ces aliments). J'ai jugé que chercher puis intégrer de telles informations, forcément éloignées du texte de départ, serait revenu à réécrire le texte, ce qui, selon moi, dépasse le rôle du traducteur.

2.3.4 Consommateur « pur »

Comme expliqué précédemment, j'ai sollicité la participation de sources d'informations humaines (locuteurs francophones) pour la relecture de la traduction. Outre l'importance d'une telle démarche pour la qualité rédactionnelle du texte, cette intervention a soulevé des questions majeures qui m'ont permis d'améliorer et de corriger mon travail. La contribution d'un lecteur externe et objectif, qui joue le rôle d'un consommateur « pur » de la traduction, m'a été d'une aide précieuse, car j'ai pu réaliser dans quelle mesure la traduction remplissait sa fonction d'acte de communication.

2.4 Terminologie

Comme c'est toujours le cas en traduction — bien qu'à des degrés variables selon le type de texte —, la recherche d'équivalences terminologiques a représenté une partie conséquente du travail. Cette section explore les difficultés relatives aux termes rencontrés dans le texte de départ. J'entends ici par *terme* : « Unité de signification constituée d'un mot ou de plusieurs mots et qui désigne une notion de façon univoque à l'intérieur d'un domaine de spécialité. » (Delisle et al., 1999, p. 79). Bien que vulgarisé, le langage employé dans le document reste sommairement spécialisé, d'où la présence de néologismes propres aux domaines principaux (écologie, agriculture, alimentation, socialisme, etc.), qui côtoient des termes plus spécialisés.

2.4.1 Équivalences

La recherche d'équivalences terminologiques n'a pas constitué une étape particulièrement ardue de la traduction, si ce n'est dans le cas de certains termes dont la signification a semblé moins évidente (voir exemples ci-dessous). Puisqu'il est nécessaire de saisir le sens d'un terme utilisé dans le texte de départ pour pouvoir trouver son équivalent en langue d'arrivée (Delisle et al., 1999), les termes qui paraissaient flous ou dont l'utilisation par le grand public semblait très limitée ont posé quelques difficultés. Il est apparu que certaines unités terminologiques employées par l'auteur ne faisaient pas l'objet d'un usage courant, ou n'existaient pas en espagnol. Dans d'autres cas, le terme espagnol ne semblait pas concorder avec le « vouloir dire » de l'auteur, probablement à cause d'une utilisation erronée (« *lapso léxico* », voir point 2.2.). J'ai alors pu trouver, grâce au contexte, le terme équivalent le plus approprié en français.

Texte de départ	Traduction
P. 5 : <i>El conocer estos datos nos permitirá seleccionar una dieta más sostenible en cuanto a su <u>carga material</u> (...)</i>	P. 39 : <i>Grâce à ces données, nous pourrions opter pour une alimentation plus durable du point de vue de son <u>empreinte écologique</u> (...).</i>
P. 7 : <i>Una característica esencial es la orientación en las explotaciones agrícolas y ganaderas hacia monocultivos, <u>estabulación masiva</u> y sufrimiento animal.</i>	P. 43 : <i>Dans ce type d'agriculture, les exploitations agricoles et les fermes d'élevage sont surtout tournées vers la monoculture, la <u>stabilisation entravée</u> et la souffrance animale.</i>
P. 22 : <i>El sistema agroalimentario es fuertemente consumidor de energía, fundamentalmente petróleo, a lo largo de todas las fases de <u>la cadena alimentaria</u>.</i>	P. 69 : <i>Le système agroalimentaire consomme énormément d'énergie, dérivée majoritairement du pétrole, et ce, durant toutes les étapes de <u>la chaîne logistique</u> (...)</i>

P. 42 : <i>La alimentación humana ha sido durante mucho tiempo (...) el resultado de <u>una coevolución</u> entre las comunidades humanas y las características ecológicas del territorio cercano.</i>	P. 90 : <i>Longtemps, l'alimentation humaine a été le fruit <u>de l'évolution conjointe</u> des communautés et des conditions écologiques du territoire environnant (...)</i>
---	--

Analysons le premier cas, à titre d'exemple. Mes recherches ne m'ont pas permis de trouver la signification claire de l'expression « carga material » en espagnol. J'ai donc dû me référer au contexte (notamment le thème du chapitre) pour comprendre ce dont il était question. Le terme « empreinte écologique », selon sa définition dans la base de données terminologiques des Nations Unies²⁹, m'est apparu comme le choix le plus judicieux pour transmettre le message exprimé par l'auteur. C'est également l'unité terminologique qui remplissait le mieux les conditions énoncées par Gouadec (1997) à propos de la concordance des désignations, à savoir « la convergence des référents ..., la convergence des filtres et, le cas échéant, la convergence morphologique ou formelle » (p. 79). J'ajouterai à ces conditions un principe relatif au destinataire de la traduction, que j'ai également gardé en tête au moment de choisir les équivalences terminologiques : pour la même signification, le terme adapté au grand public ne sera pas le même que celui utilisé par les spécialistes (Cormier, 1990). Ainsi, j'ai chaque fois pris soin de sélectionner une équivalence terminologique qui soit compréhensible pour le public cible de la traduction, tout en restant dans le registre préféré par l'auteur du texte original.

J'ai donc systématiquement effectué la recherche terminologique comme décrite ci-dessus, qui pourrait être résumée comme suit :

- 1) Saisir le sens du terme grâce au contexte (s'il n'est pas évident de prime abord) ;

²⁹ <https://unterm.un.org/unterm/search?urlQuery=huella%20ecológica>

- 2) Se renseigner sur l'utilisation et la signification du terme en espagnol ;
- 3) Chercher, dans des sources officielles, un terme français dont la signification correspond à celle voulue par l'auteur ;
- 4) M'assurer de la concordance des désignations selon les conditions décrites précédemment.

En ce qui concerne les sources consultées pour la recherche d'équivalences, elles sont de deux types : des sources terminologiques (dictionnaires, base de données terminologiques, etc.) et des sources portant sur le sujet à propos, rédigées en français (Gouadec, 1997).

2.4.2 Homogénéité

Après avoir opéré le choix des unités terminologiques adéquates, j'ai pris garde à ne pas tomber dans ce que Gile (2005) qualifie de *dérive terminologique*, « c'est-à-dire le manque de constance dans l'emploi des termes pour les mêmes concepts » (p. 139). Repensons à l'exemple des termes « pays développés » et « pays en développement » décrit au point 2.1. Si dans le texte de départ, plusieurs termes différents sont employés pour faire référence à ce concept, j'ai préféré utiliser systématiquement la même unité terminologique pour éviter toute confusion chez le lecteur. Selon Gouadec (1997), cette homogénéité terminologique constitue l'une des obligations du traducteur professionnel.

2.4.3 Néologismes

La dernière particularité relative à la terminologie qui a retenu mon attention concerne la présence fréquente, dans le texte de départ, de néologismes. Ces termes, nouvellement créés, ne font pas partie du langage espagnol courant. Cependant, leur compréhension n'a pas posé de problème, puisqu'il s'agit surtout de néologismes « de forme », c'est-à-dire formés par la juxtaposition d'unités lexicales (Delisle et al., 1999, p. 57). Ils sont principalement de deux types : des mots-valises dérivés des termes *agriculture* (préfixe *agro-*), *écologie*, *pétrole*, etc., et des emprunts à l'anglais.

Il n'est pas étonnant de rencontrer des néologismes dans le domaine de l'écologie, éminemment actuel. L'apparition constante de réalités nouvelles appelle la création de termes ad hoc, et ce dans toutes les langues. Face à ce nouveau défi de traduction, il a fallu décider des équivalences terminologiques à préférer pour ces termes. Cette fois encore, le sens du message et le caractère du public cible ont orienté mes choix. En outre, il n'est pas (ou presque pas) d'équivalence qui soit immuable ou qui fonctionne de manière absolue. L'équivalence de traduction varie selon le sens qu'elle exprime et « est donc définie comme dynamique et contextuelle » (Hurtado Albir, 1990, p. 109).

Dans la quasi-totalité des cas (voir exemples ci-après), les néologismes initiaux ont été maintenus en français, ainsi que le recommande Gouadec (1997). La plupart de ces mots sont en effet intrinsèquement explicites. Je me suis bien entendu préalablement assurée de leur existence en français, soit dans un dictionnaire (*Le Grand Robert de la langue française*) ou dans une base de données terminologiques (portail terminologique de la FAO), soit dans des textes rédigés en français sur le sujet et émanant de sources fiables.

Texte de départ	Traduction
P. 3 : <i>A través de la toma de conciencia de nuestra <u>ecodependencia</u> e interdependencia.</i>	P. 36 : (...) grâce à la prise de conscience de notre <u>écodependance</u> et de notre interdépendance.
P. 12 : <i>El complejo entramado de la alimentación globalizada hace que perdamos la información sobre los efectos <u>ecosociales</u> y los agentes que controlan todos los pasos de la cadena.</i>	P. 51 : L'organisation opaque de l'alimentation mondialisée nous éloigne de l'information relative à ses effets <u>écosociaux</u> et aux acteurs qui contrôlent toutes les étapes du processus.
P. 21 : <i>Nos hacemos "<u>locávoros</u> [sic]</i>	P. 66 : <i>Devenons tous <u>locavores</u> !</i>

Ensuite, il est exceptionnellement arrivé que j'utilise la périphrase pour traduire un néologisme espagnol, qui est un autre procédé recommandé par Gouadec (1997)

pour résoudre un problème néologique. J'ai privilégié cette solution lorsque le transfert du néologisme dans la langue d'arrivée me semblait moins opportun mais qu'une unité terminologique d'utilisation plus courante existait.

3 Commentaires ponctuels

3.1 Exergue

L'auteur a fait le choix de citer en exergue l'écrivain uruguayen Eduardo Galeano. Bien que cette citation fasse partie du péritexte, que certains traducteurs ont pour habitude de ne pas traduire, je ne désirais pas qu'elle soit absente du texte d'arrivée. Son rôle est en effet de donner le ton du texte, de le résumer pour introduire le lecteur à ce qui l'attend dans les pages qui suivent. Le texte de Galeano (*El Imperio del Consumo*) dont sont tirées ces quelques phrases a déjà été traduit. J'ai donc consulté les traductions existantes afin d'en trouver une qui soit officielle et dont je pourrais utiliser l'extrait correspondant dans la traduction. Cette recherche n'a pas été concluante et, en l'absence d'une traduction officielle, j'ai décidé de proposer ma propre traduction de la citation de Galeano pour introduire le texte d'arrivée.

3.2 Écriture des nombres

Puisque le texte de départ comprend beaucoup de chiffres et de nombres, il a fallu décider d'une façon homogène de les écrire en français. Sur cette question, les recommandations divergent. Si l'on s'en tient à la grammaire stricte, « lorsqu'il s'agit d'un texte ordinaire destiné à autrui », les chiffres arabes ne doivent être utilisés que dans certains cas précis (Grevisse & Goosse, 1995, p. 42). Toutefois, s'agissant d'un texte courant, j'ai fait le choix de noter en lettres uniquement les nombres de 0 à 9 (Office québécois de la langue française, 2019), ainsi que les nombres employés pour faire référence à une décennie, comme recommandé dans le *Dictionnaire de l'Académie française*. Les autres nombres sont écrits en chiffres, y compris ceux qui sont suivis d'un symbole du Système international d'unités, pour favoriser la lisibilité du texte.

Annexe

“Cuadro sinóptico (1) de la clasificación de las deficiencias del texto de partida en la traducción comunicativa de textos destinados a la enseñanza y divulgación de la ciencia” (Garrido, 2015, p. 460)

Deficiencias factuales	Lapsos tipográficos que alteran el sentido	
	Lapsos en la consignación de cantidades o unidades de medida	
	Lapsos léxicos	
	Lapsos de redacción	
	Errores conceptuales o de contenido	
	Discrepancia entre los componentes verbal e icónico del texto	
Deficiencias formales	que dificultan la comprensión	Lapsos tipográficos
		Deficiencias léxicas o sintagmáticas
		Deficiencias en el nivel oracional
		Deficiencias en la microestructura textual
	que perjudican el rigor expresivo	Ruptura de las convenciones ortotipográficas
		Lapsos tipográficos en la consignación de datos
		Errores léxicos
		Redacción deficiente

Bibliographie

1 Ouvrages

Caron, A. (2013). *No steak*. Fayard.

Delisle, J., Lee-Jahnke, H., & Cormier, M. C. (1999). *Terminologie de la traduction* (Volume 1). John Benjamins Publishing Company.

Gile, D. (2005). *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.gile.2005.01>

Gouadec, D. (1997). *Terminologie & phraséologie pour traduire: le concordancier du traducteur*. La Maison du dictionnaire.

Grevisse, M., & Goosse, A. (1995). *Nouvelle Grammaire Française* (3^e éd.). De Boeck.

Hurtado Albir, A. (1990). *La notion de fidélité en traduction*. Didier érudition.

Laporte, R., Vieille Blanchard, É., & Birlouez, É. (2014). *Faut-il arrêter de manger de la viande ?* Le Muscadier.

Plassard, F. (2007). *Lire pour traduire*. Presses Sorbonne nouvelle.

2 Articles

- Ayechu, A., & Durá, T. (2010). Calidad de los hábitos alimentarios (adherencia a la dieta mediterránea) en los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 33(1), 35-42.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272010000100004&lng=es&tlng=es
- Barrial Martínez, A. M., & Barrial Martínez, A. M. (2011). La educación alimentaria y nutricional desde una dimensión sociocultural como contribución a la seguridad alimentaria y nutricional. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
<http://www.eumed.net/rev/cccss/16/bmbm.html>
- Beardsworth, A., & Bryman, A. (2004). Meat consumption and meat avoidance among young people: An 11-year longitudinal study. *British Food Journal*, 116(4), 313-327. <https://doi.org/10.1108/00070700410529573>
- Cormier, M. C. (1990). Traduction de textes de vulgarisation et de textes didactiques : approche pédagogique. *Meta*, 35(4), 676-688.
<https://doi.org/10.7202/002393ar>
- Garrido, C. (2015). Deficiencias del texto de partida en la traducción de textos destinados a la enseñanza y divulgación de la ciencia. *Meta*, 60(3), 454-475. <https://doi.org/10.7202/1036138ar>
- Godard, O. (2008). The Stern Review on the Economics of Climate Change: contents, insights and assessment of the critical debate. *S.A.P.I.EN.S*, 1(1).
<https://journals.openedition.org/sapiens/240>
- González-Gaudiano, E. (2008). Vers de nouveaux modèles de consommation : le rôle d'une éducation relative à l'environnement critique. *Éducation relative à l'environnement*, (Volume 7). <https://doi.org/10.4000/ere.3258>
- Kovacs, S., & Orange-Ravachol, D. (2015). La pyramide alimentaire : permanence et mutations d'un objet polymorphe controversé. *Questions de communication*, (27), 129-149.
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9720>

- Martin, J. (2004). La traduction en tant qu'adaptation entre les cultures : les traductions de *Beowulf* jusqu'à Seamus Heaney. *Palimpsestes*, (16), 67-83.
<https://doi.org/10.4000/palimpsestes.1593>
- Muñoz París, M. J., Muñoz París, A. M., Pérez Ruiz, I. M., Fernández Sola, C., & Granero Molina, J. (2002). Alimentación en escolares. Necesidad de programas de educación para la salud. *Revista de Enfermería*, (15).
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/385/2002-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Porcher, J. (2013). Ce que les animaux domestiques nous donnent en nature. *Revue du MAUSS*, 42(2), 49-62.
<https://doi.org/10.3917/rdm.042.0049>

3 Documents électroniques

Académie française. (s. d.). Nombres (écriture, lecture, accord). Dans *Dictionnaire de l'Académie française*. Consulté sur <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/QDL057>

American Institute for Cancer Research. (2020). *Limit Consumption of Red and Processed Meat*. Consulté le 3 mars 2020 sur <https://www.aicr.org/cancer-prevention/recommendations/limit-consumption-of-red-and-processed-meat/>

Boletín Oficial del Estado. (1990). *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre (Ordenación General del Sistema Educativo)*.
<https://www.iberley.es/legislacion/ley-organica-1-1990-3-oct-ordenacion-general-sistema-educativo-1278323>

Bustos, S. (2013, 2-3 septembre). *Escuelas y circuitos cortos: el programa "Eat Healthy, Live Healthy", Estados Unidos*. [Conférence]. Agricultura familiar y circuitos cortos : Nuevos esquemas de producción, comercialización y nutrición, Santiago, Chili.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44255/S2014307_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Combris, P. (2003). *Cinquante ans de consommation de viande et de produits laitiers en France* [Conférence]. Rencontres - Recherches - Ruminants, Paris. http://journées3r.fr/IMG/pdf/eco-socio_comsomption_04_Combris.pdf

Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos. (s. d.). *Plan de Educación Nutricional por el Farmacéutico PLENUFAR 6: Educación Nutricional en la Actividad Física*.
<http://munideporte.com/imagenes/noticias/ficheros/0269411A.pdf>

Fundación Alimentación Saludable. (2013). *Tu plato equilibrado*. Consulté le 31 mars 2020 sur
<http://www.alimentacionsaludable.es/publicaciones/publicacion.asp?id=64>

González Hidalgo, M. (s.d.). *Alimentos Kilométricos*. Amigos de la Tierra.

http://pae.gencat.cat/web/.content/al_alimentacio/al01_pae/05_publicacions_material_referencia/arxiu/alimentoskilometricos.pdf

Harvard School of Public Health. (2019). *El Plato para Comer Saludable* (Spanish). Consulté le 20 mars 2020 sur

<https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/healthy-eating-plate/translations/spanish/>

Harvard School of Public Health. (2019). *El Plato para Comer Saludable para Niños*. Consulté le 16 mars 2020 sur

<https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/el-plato-para-comer-saludable-para-ninos/>

Jacoby, E. (2013, 2-3 septembre). *Circuitos cortos, salud y nutrición en América Latina*. [Conférence]. Agricultura familiar y circuitos cortos : Nuevos esquemas de producción, comercialización y nutrición, Santiago, Chili.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44255/S2014307_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

M. Borrás Jr, S., Seufert, P., Backes, S., Fyfe, D., Herre, R., Michele, L., & Mills, E. (2016). *Accaparement de terres et droits de l'homme: rôle des sociétés et des entités financières européennes dans l'accaparement de terres en dehors de l'Union européenne*. Parlement européen.

<https://doi.org/10.2861/90512>

Morán, C. (2017). *¿Qué sabemos de lo que comemos?* (1^{re} éd.). Ecologistas en Acción.

https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/2018/12/99_Alimentacion.pdf

Office québécois de la langue française. (2019). *La typographie - Écriture des nombres en lettres*. Banque de dépannage linguistique. Consulté sur

http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=5135

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (s. d.).

La diète méditerranéenne. Consulté sur <https://ich.unesco.org/fr/RL/la-diete-mediterraneenne-00884>

- Ossipow, L. (s. d.). Végétarisme. Dans *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 06 mars 2020 sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/vegetarisme/>
- Real Academia Española. (s.d.). Educación. Dans *Diccionario de la lengua española*. Consulté sur <https://dle.rae.es/educación>
- Romero, G. (2013, 2-3 septembre). *Agricultura familiar, circuitos cortos y el Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma, Perú*. [Conférence]. Agricultura familiar y circuitos cortos : Nuevos esquemas de producción, comercialización y nutrición, Santiago, Chili.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44255/S2014307_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Roudart, L. (s.d.). Alimentation. Dans *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 29 août 2018 sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/alimentation-economie-et-politique-alimentaires-malnutrition-dans-le-monde/>
- Steinfeld, H., Gerber, P., Wassenaar, T. D., Food and Agriculture Organization of the United Nations, Castel, V., Rosales, M., ... de Haan, C. (2006). *Livestock's Long Shadow*. <http://www.fao.org/3/a0701e/a0701e.pdf>
- World Economic Forum. (2017). *Shaping the Future of Global Food Systems: A Scenarios Analysis*.
http://www3.weforum.org/docs/IP/2016/NVA/WEF_FSA_FutureofGlobalFoodSystems.pdf

4 Autres

Bringer, B. (Réalisateur). (2018). *Faut-il arrêter de manger des animaux ?* [Film]. Premières Lignes.

Centro de Análisis de Información sobre Dióxido de Carbono, División de Ciencias Ambientales del Laboratorio Nacional de Oak Ridge. (2014). *Emisiones de CO2 (toneladas métricas per cápita) - Spain | Data* [Base de données]. Banco Mundial.
<https://datos.bancomundial.org/indicador/EN.ATM.CO2E.PC?locations=ES>

Greenpeace España. (2019, 15 octobre). *Los comedores escolares sirven demasiada carne* [Vidéo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Ln4fspXadP4>

Guérin, J. (Réalisatrice). (2015). *Un monde sans viande* [Film]. Babel Doc.
<https://www.youtube.com/watch?v=Zzh2Rmlum2c>

Maubille, G. (2017). *Encyclopédie de la traduction* [Notes de cours]. Université Saint-Louis.

Pinzler, J. (Réalisatrice). (2012). *L'adieu au steak* [Film]. Heidefilm.
<https://www.youtube.com/watch?v=y7LH-QEsqaM>

Pixelmator Pro (Version 1.3.4) [Logiciel]. (2019). <https://www.pixelmator.com>

RTVE. (2018, 15 avril). *¿Cuánta carne deben comer los niños? | Te responden en « Saber vivir »* [Vidéo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=5gHl1Wauqd4>

Spot Software (Version 6.2.32) [Logiciel]. (2020). <https://www.spotsoftware.nl>

Tedx Talks. (2015, 2 décembre). *Por qué necesitamos comer menos carne* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=plQVuTc-T7k>

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial