



HAL
open science

Éduquer au bien-être animal

Laura Guinebretière, Roxane Le Cornu

► **To cite this version:**

Laura Guinebretière, Roxane Le Cornu. Éduquer au bien-être animal. Education. 2018. dumas-01886042

HAL Id: dumas-01886042

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01886042>

Submitted on 2 Oct 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018

EDUQUER AU BIEN-ETRE ANIMAL

**BIEN-ETRE ANIMAL : LES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE PRIMAIRE
SONT-ILS ANTHROPOCENTRES ?**

Laura GUINEBRETIERE
Roxane LE CORNU

Directeur du mémoire : Monsieur Serge FRANC

Assesseur : Monsieur Jean-Marc LANGE

Soutenu le : 22 mai 2018

« Si l'éducation au bien-être animal suppose de modifier le genre professionnel de l'enseignant, il est nécessaire que le système éducatif puisse motiver un tel changement, c'est-à-dire qu'il change lui-même. La formation initiale et continue des enseignants, les curricula prescrits et les manuels doivent être repensés. »

Michel Vidal (2014)

RESUME

Ce mémoire a pour problématique : Bien-être animal : quelles sont les valeurs des enseignants vis-à-vis des animaux en situations éducatives ? Nous l'avons construite suite à diverses lectures relatives à la condition animale, au bien-être animal, et à leur place en situations éducatives. Pour tenter de répondre à cette problématique nous avons élaboré un questionnaire à partir de deux concepts clés définis préalablement dans notre cadre de référence : la maturité affective et les valeurs environnementales. L'analyse des réponses fournies par les professeurs des écoles et l'interprétation de ces données nous ont permis d'apporter en conclusion certains éléments de réponse à notre questionnement.

Mots-clés : animaux - bien être - éduquer à - respect - situation éducative

ABSTRACT

This thesis' main research question is: *Animal welfare: what are teachers' values regarding animals in educational situations?* We developed this research question based on various readings about the animal condition, animal welfare, and their place in educational situations. In an attempt to answer this research question, we developed a questionnaire based on two key concepts previously defined in our framework: emotional maturity and environmental values. The analyses of the answers provided by school teachers and the interpretation of the data allowed us to bring to the conclusion some elements of answer to our main research question.

Keywords: animals - welfare - teaching - respect - educational situation

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tout particulièrement notre directeur de mémoire Monsieur Serge Franc pour ses précieux conseils et commentaires mais aussi pour le temps qu'il a nous a consacré.

Nous remercions également Monsieur Jean-Marc Lange pour toute l'aide qu'il nous a apportée.

Merci à nos collègues qui ont pris le temps de répondre à notre questionnaire pour nous permettre d'aboutir à nos conclusions.

TABLE DES MATIERES

Résumé	3
Abstract	3
Remerciements	4
Table des matières	5
PARTIE I : INTRODUCTION.....	8
PARTIE II : LA PROBLEMATIQUE DU BIEN-ETRE ANIMAL A L'ECOLE PRIMAIRE EN FRANCE.....	9
1. La condition animale : rétrospective sur les relations qu'entretient l'Homme avec les animaux.....	9
1.1. Les relations entre l'Homme et l'animal.....	9
1.1.1. Les relations effectives d'élevage et d'utilisation de l'animal.....	9
1.1.2. Les relations effectives à dominante affectives	14
1.1.3. Les relations dites fictives, conçues comme un idéal à atteindre : les mouvements pour la protection et la non-utilisation des animaux	16
1.2. Animal objet ou sujet ?	17
2. Qu'est-ce que le bien-être animal ?.....	19
2.1. L'émergence du concept de « bien-être animal »	19
2.2. Définitions du bien-être animal.....	20
3. Quelle est la place des animaux à l'école primaire ?	22
3.1. La place des animaux dans les programmes de l'école primaire	22
3.2. La place des animaux en situations éducatives.....	24
3.2.1. Les possibilités d'utilisation du vivant à l'école.....	24
3.2.2. Les élevages comme support des apprentissages.....	25
3.2.3. Evolution de l'utilisation des animaux à l'école primaire	27
4. Vers une question de recherche.....	28

PARTIE III : CADRE DE REFERENCE	29
1. Les différents types de maturité affective	29
1.1. L'apparement	29
1.2. La fusion	30
1.3. La coupure.....	30
2. Les différentes valeurs environnementales	31
2.1. L'émergence des valeurs environnementales	31
2.2. Une typologie possible des différentes valeurs environnementales.....	32
2.2.1. L'anthropocentrisme	32
2.2.2. Le biocentrisme.....	33
2.2.3. L'écocentrisme.....	34
PARTIE IV : METHODOLOGIE.....	36
1. Objectifs de recherche.....	36
2. Choix de la population cible	36
2.1. Choix de l'échantillon.....	36
2.2. Caractéristiques de l'échantillon.....	37
3. Le questionnaire	38
3.1 Présentation du questionnaire	38
3.2. Modalités de diffusion du questionnaire.....	38
4. Analyses et interprétations des résultats	39
4.1. Les pratiques d'élevages selon la maturité affective de l'enseignant (apparement ou apparement-fusion).....	40
4.2. La position des enseignants vis-à-vis des animaux captifs	45
4.3. Les supports utilisés pour étudier l'animal en sciences	46
4.4. Quelle est la place des animaux et de leur bien-être dans les pratiques d'enseignement déclarées ?.....	48
4.5. Existe-t-il une distinction entre la maternelle et l'élémentaire vis-à-vis de l'éducation au bien-être animal ?	53

PARTIE V : CONCLUSION	61
Bibliographie.....	63
Annexes	69
Annexe 1 - Notre questionnaire	69
Annexe 2 - Réponse au format papier à notre questionnaire (R.5).....	73
Annexe 3 - Réponse au format numérique de notre questionnaire (R.8).....	77

PARTIE I : INTRODUCTION

Fraichement arrivées dans l'Education Nationale, nous nous sommes interrogées sur l'existence d'une éducation au bien-être animal à l'école primaire. Nous avons alors constaté qu'elle était quasi-inexistante. En effet, dans les programmes, les animaux sont abordés uniquement sous un angle scientifique. Suite à ce constat nous nous sommes alors demandées pourquoi le bien-être animal n'était pas pris en compte dans les programmes de l'école primaire et pourquoi les animaux n'étaient envisagés qu'en termes d'élevage et de classification ?

Notre réflexion sur le sujet a commencé en se questionnant sur la place de l'animal dans la vie de l'Homme depuis son apparition. Au fil de nos recherches nous avons constaté que le terme « bien-être animal » a fait son apparition dans les années 1960. Depuis quelques années, c'est une question vive qui interroge le domaine scientifique. Cette entrée relativement récente dans le milieu scientifique explique-t-elle l'absence de cette notion dans les programmes de l'école primaire ? En effet, l'école ne peut échapper à ce questionnement et s'agissant de notre lieu d'exercice il semble intéressant de se questionner quant à une éducation au bien-être animal. Nous souhaitons alors interroger la condition des animaux en situation éducative : le point de vue des enseignants.

Afin de répondre à cette question, dans un premier temps, nous présenterons des éléments de problématisation autour de la condition animale, du bien-être animal et des situations éducatives (partie II). Nous clarifierons ensuite les concepts essentiels du cadre de référence : la maturité affective et les valeurs environnementales (partie III). Cela nous permettra de proposer une méthodologie dans la partie suivante (IV) afin d'analyser et interpréter nos données. Enfin, dans une cinquième partie nous conclurons notre mémoire.

PARTIE II : LA PROBLEMATIQUE DU BIEN-ETRE ANIMAL A L'ECOLE PRIMAIRE EN FRANCE

Suite à notre introduction, trois points nous questionnent : la condition animale à travers l'histoire (1), l'émergence du bien-être animal (2), et les situations éducatives incluant des animaux (3).

1. La condition animale : rétrospective sur les relations qu'entretient l'Homme avec les animaux

Nous allons tenter d'étudier et de comprendre la condition animale sous deux aspects, d'abord les relations qu'entretient l'Homme avec les animaux, ensuite la divergence de points de vue quant au statut de l'animal : est-il un objet ou un sujet ?

1.1. Les relations entre l'Homme et l'animal

Il existe trois principaux rapports qui lient l'Homme aux animaux, d'abord des relations effectives d'élevage et d'utilisation de l'animal de la part de professionnels tels que les éleveurs, les dresseurs ou encore les agriculteurs que ce soit pour la consommation (poules pondeuses, bovins etc.) mais aussi pour le divertissement (animaux de cirque). Ensuite, des relations effectives à dominante affectives, c'est le cas notamment des animaux de compagnie. Enfin, il existe des relations dites fictives, conçues comme un idéal à atteindre (mouvements pour la protection et la non-utilisation des animaux) (Digard, 2009).

1.1.1. Les relations effectives d'élevage et d'utilisation de l'animal

L'utilisation de l'animal pour la consommation

L'animal a toujours eu une place très importante dans la vie de l'Homme. Dans un premier temps, il lui permettait de répondre à des besoins physiologiques fondamentaux comme se nourrir par le biais de la chasse et de la pêche. L'animal est alors tué et n'a pour utilité que de nourrir l'Homme ou de le vêtir dans le but de lui tenir chaud.

Très vite l'animal est domestiqué par l'Homme, ce qui lui permet d'avoir accès à une source de nourriture proche qu'il contrôle, c'est le début de l'élevage. Landry (1998) s'appuie sur plusieurs articles pour dater l'origine du chien protecteur. Dès le Mésolithique, afin de protéger ses troupeaux, l'Homme a commencé à utiliser des loups, ancêtres des chiens de protection (Davis et Valla, 1978 ; Scott, 1968). En plus de servir à la protection des troupeaux, les chiens ont assuré la sécurité des Hommes. Dans la Rome Antique, des chiens originaires des Indes appelés « molosses » servaient à garder les villas et les domaines (Guardamagna, 1995). En 150 avant J.C. un traité régleme nte l'utilisation des chiens de protection et mentionne une distinction entre deux types de chiens, les premiers sont destinés à la chasse et les seconds à la protection des troupeaux (Anon, 1913, cité par Coppinger et Coppinger, 1993). Pour certains auteurs (Strebel, 1905), l'existence de deux types de chiens remonterait à l'époque préhistorique sur les hauts plateaux du Tibet où vivait un ancêtre éloigné du chien de protection. De cet ancêtre descendrait deux souches, l'une plus apte à la garde des maisons domaniales, l'autre utilisée pour la protection du bétail.

L'utilisation de l'animal pour faciliter le travail de l'Homme

Une fois leur domestication achevée, nombreuses seront les espèces animales (cheval, mulet, âne, bœuf, dromadaire, chameau, chien, éléphant) qui seront utilisées pour tracter et rendre service à l'Homme dans son travail, on parle alors de traction animale. Il s'agit de l'utilisation d'animaux domestiques pour le transport de personnes et de biens, les travaux agricoles comme le labour, la guerre, les travaux industriels, et enfin les loisirs et le sport. L'attelage des premiers bovins à des araires ou à des véhicules à roues date du IVème millénaire avant J.C.

L'utilisation de l'animal pour la guerre

Après avoir été chassé pour sa chair pendant longtemps, le cheval a été domestiqué pour la première fois il y a environ 5 500 ans. Il est ensuite, entre autre, attelé aux chars de combat au début du IIème millénaire avant notre ère. En effet, durant les guerres, les animaux servaient de messagers, de montures, ou encore d'armes vivantes. Les pigeons étaient utilisés comme messagers en Perse et en Egypte dès le début du Ier millénaire avant notre ère. Alexandre Le Grand utilisait l'éléphant comme monture lors des combats. Les éléphants éthiopiens étant alors chassés pour répondre à un impératif militaire représentant la force mais aussi servant d'arme psychologique. Cette utilisation de l'éléphant en tant qu'arme de guerre remonte à la bataille de l'Hydaspe (326 avant J.C.) opposant Alexandre le Grand à Pôros durant laquelle les soldats macédoniens furent confrontés pour la première fois à ces pachydermes dans un contexte de guerre (Trinquier, 2002). Durant la Première Guerre Mondiale neuf millions de chevaux sont morts sur le champ de bataille. Pendant la Seconde

Guerre Mondiale, les Hommes ont dressé des dauphins à déposer des mines sur les navires ennemis. Enfin, en Asie, lors de la guerre entre l'Inde et le Pakistan en 1971, des macaques ont servi d'éclaireurs suicides.

L'utilisation de l'animal pour le divertissement : cirques, zoos et ménageries

Le fait d'amener et d'essayer de domestiquer ce qui est sauvage n'est pas un phénomène récent puisque même au IV^{ème} siècle avant J.C. les animaux sauvages exotiques étaient acheminés à Alexandrie afin d'être enfermés dans des « zoos » et montrés au public. Les guillemets sont de rigueur puisque pour Trinquier (2002) il s'agit de s'attarder sur la définition du terme zoo afin de déterminer si oui ou non il existait des collections d'animaux sauvages au sens de zoo sous l'Alexandrie lagide.

Trinquier (2002) :

Je proposerai pour ma part la définition suivante : un zoo est un lieu unifié et bien délimité, dont la principale fonction est d'abriter en permanence des animaux le plus souvent sauvages et de les donner à voir à un public donné, que l'on prête à ce spectacle des vertus récréatives, pédagogiques, didactiques ou scientifiques. (p.864)

Pour Trinquier (2002), il existe trois critères permettant de déterminer s'il s'agit d'un zoo, d'abord l'unité de lieu qui impose un regroupement d'animaux au sein d'installations spécialisées. Avec ce critère, l'auteur en vient même à hésiter à nommer « zoos » les cages disposées dans les demeures seigneuriales à la Renaissance et au Moyen-âge où vivaient divers animaux sauvages. Ensuite, un critère de permanence relative des installations qui exclut la notion de transit. Enfin, le primat de l'exposition c'est-à-dire la volonté d'exposer les animaux et de les donner en spectacle. Avec ces trois critères l'auteur entend reprendre la question des zoos d'Alexandrie.

Le rassemblement d'animaux sauvages et exotiques à Alexandrie visait aussi à asseoir l'autorité des dirigeants. En effet, le souverain, notamment Ptolémée II, montrait toute sa force et sa bravoure en exposant des animaux dressés à marcher droit ou encore à manger dans sa main (Trinquier, 2002). L'acquisition de ces animaux exotiques et rares se faisait d'abord par le biais de grandes chasses par des militaires sous l'ordre du souverain mais aussi à travers des initiatives propres qui relevaient de chasseurs expérimentés espérant en tirer un quelconque privilège. L'animal était alors une sorte de monnaie d'échange pour obtenir les faveurs du souverain (Trinquier, 2002). Sous le règne de

Ptolémée II, les animaux servaient aussi de dons dans des échanges diplomatiques (Trinquier, 2002). L'animal n'était alors qu'un vulgaire objet d'échange.

Cette exhibition d'animaux sauvages s'est poursuivie au Moyen-âge avec la tradition des bâteleurs qui traînaient des animaux sauvages afin qu'ils soient vus par le grand public.

Après cet engouement pour l'exhibition de l'animal sauvage, une nouvelle pratique a vu le jour, il s'agissait désormais de dresser les animaux sauvages afin qu'ils réalisent divers tours et acrobaties à destination d'un public. On voit alors apparaître les premiers cirques français dès 1830. Les numéros présentant des animaux ont toujours été présents dans les cirques que ce soient des animaux domestiqués depuis très longtemps comme le chat, la poule, le lapin ou le cochon mais aussi des animaux sauvages et exotiques (l'otarie, le crocodile, la girafe, le zèbre, l'éléphant et le lama etc.) (Galison-Mélénec, 2003). A l'époque la question du bien-être animal ne se posait pas alors qu'aujourd'hui certains acteurs de la scène politique mettent en avant la condition animale dans les cirques. C'est notamment le cas du maire de Montpellier, Philippe Saurel qui souhaite interdire les zoos utilisant des animaux sur le territoire de la commune dès 2019.

Les animaux sont également utilisés pour des combats. Ils sont apparus à la même époque que la domestication, et certains pays comme le Mexique, l'Asie, la Turquie, l'Iran, et même la France, dans certaines régions, perpétuent encore ce genre de divertissements en proposant des combats de coqs, de chameaux, de taureaux, ou de béliers. En France et en Espagne, la corrida, qui consiste à la mise à mort d'un taureau spécialement élevé pour cela, est toujours pratiquée.

L'utilisation de l'animal dans le domaine scientifique

Dans l'histoire de la relation entre l'Homme et l'animal, ce dernier a joué et joue encore un rôle très important dans le domaine de la recherche. L'animal est utilisé par l'Homme comme objet de recherche et comme support pour la réalisation d'expériences biologiques, médicales ou scientifiques. Ce procédé, appelé « expérimentation animale » est soumis à diverses réglementations, il a donc suivi ses évolutions au fil des années. Depuis plus de vingt-cinq ans, l'utilisation des animaux à des fins scientifiques est entrée dans la réglementation nationale. Son évolution s'effectue principalement dans un cadre européen. Depuis 2014, dans le cadre de la mise en application de la nouvelle directive européenne (Journal officiel de l'Union Européenne, 2010), pour chaque état membre, le ministère chargé de la recherche doit réaliser une enquête statistique annuelle sur l'utilisation des animaux à des fins scientifiques. En 2015, 1,9 millions d'animaux ont été utilisés dans des procédures scientifiques. La souris est l'animal expérimental le plus utilisé

(52,9%). Viennent ensuite les poissons, toutes espèces confondues puis le rat (8,2%) et le lapin (5,6%). Les primates non humains ne représentent que 0,17% des animaux utilisés dans les procédures scientifiques. L'objet d'étude le plus fréquent est la recherche fondamentale (41%). 30% des animaux utilisés à des fins expérimentales le sont pour satisfaire à des obligations législatives ou réglementaires (principalement imposées par l'Union Européenne (99%). Plus des trois quarts de ces animaux (84%) le sont pour la validation de produits médicaux (humains 64% et vétérinaires 20%) (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2015).

En plus de servir aux expérimentations scientifiques, l'animal est utilisé à des fins de traitement thérapeutique. Il a d'ailleurs été montré dans deux études que l'animal pouvait avoir un effet très positif chez les patients (Servais, 2007). Notamment dans le cas d'un enfant replié sur lui-même qui s'était mis à jouer instantanément avec un chien (Levison, 1961). Une deuxième étude menée par Corson, O'Leary Corson, et Gwynne (1975) concernant des patients schizophrènes, a montré une tendance d'amélioration de comportement social et l'abandon d'une position de repli chez les patients dès lors qu'avait été introduit un animal de compagnie.

Servais (2007) dresse alors une liste non-exhaustive de ce que peut apporter l'animal lorsqu'il est utilisé à des fins thérapeutiques notamment la satisfaction des besoins émotionnels fondamentaux. De plus, l'animal devient médiateur entre le patient et le thérapeute.

D'une manière générale, la présence d'un animal permet, en favorisant la créativité du thérapeute, de construire de « nouvelles réalités » pour le patient, par exemple des réalités où son déficit de langage n'est pas un obstacle au développement de relations gratifiantes. L'animal apporte un potentiel de changement important dans une relation thérapeutique. Il ouvre de nouvelles perspectives, sur la base de modalités de communication différentes.
(p.54)

Le cas du chien guide des personnes en déficience visuelle est à relever puisqu'il marque une réelle dichotomie entre l'animal utilisé dans le cadre d'un traitement thérapeutique (ici une aide pour les personnes déficientes visuelles) et l'animal qui devient un compagnon pour cette personne (Gaunet et Milliet, 2010).

Quand le chien ne guide pas, son maître le traite comme un animal de compagnie (manifestations d'affection, jeu, soins divers, sujet de la conversation, etc.). Pour ces maîtres, il s'agit de gérer le passage d'un rôle à l'autre. Il est clairement matérialisé par l'acte d'enfiler un harnais. Dès que le chien voit son maître s'en saisir, ou qu'il l'appelle, son attitude change : il se rapproche, s'immobilise pour faciliter son harnachement et attend des instructions. On voit donc apparaître deux situations liant le maître et son chien : l'une de détente, l'autre de travail. (p.121)

Apparaît alors une frontière entre domestication et familiarisation : l'animal n'est pas seulement utilisé pour la consommation, la guerre, la chasse ou encore le divertissement mais il est aussi un animal familier qui partagera la maison des êtres humains.

1.1.2. Les relations effectives à dominante affectives

Par la suite, l'animal viendra satisfaire des besoins d'affection et d'esthétisme et gagnera une place privilégiée dans le quotidien des hommes en devenant animal de compagnie comme, par exemple, le chat en Egypte. Desnoyers (2004) dresse un rapide historique de la place de l'animal de compagnie dans l'Europe. Dès le Moyen-âge les personnes aisées possédaient des animaux familiers (tels que des chiens et plus tard des animaux exotiques comme les singes ou les perroquets). Ce n'est qu'à partir du XVIIIème siècle que l'animal familier rentre chez les familles de classe moyenne. A cette époque, de nouveaux animaux familiers font leur apparition : les chats, les chiens de petites tailles, les canaris etc. Au XIXème, les associations de protection des animaux ainsi que le développement des expositions canines contribueront au développement de ce que Desnoyers (2004) appelle le « pétichisme contemporain » (de l'anglais « pet », animal familier). Desnoyers (2004) parle d'animaux « familiers », Montagner (2007) donne une définition de ce que peut être un animal familier :

Si on se fonde sur les propos des enfants, en partageant l'habitat, la « niche écologique » et l'intimité des humains, l'animal familier est considéré à la fois comme un ami qui fait partie de la famille, un confident qui peut tout voir et entendre, un complice qui ne trahit pas et auquel on peut accorder une confiance aveugle. Il ne parle pas et donc ne juge pas, et ne renvoie pas aux difficultés personnelles et familiales : sans compter les « services » qu'il peut rendre aux personnes et à la société. (p.15)

Pour Montagner (2007), il existe cinq groupes d'animaux familiers avec lesquels les humains ont le sentiment qu'ils peuvent partager relations et affections : les chiens, d'abord, pour leur capacité d'attachement mais aussi leur fidélité ; les chats, pour leur relation de dépendance avec l'humain et leur égoïsme. Les chevaux font aussi partie de ces groupes puisqu'ils ont une capacité à s'ajuster en

fonction de ce que leur cavalier leur dicte (notamment par des contacts physiques ou des paroles). Ensuite, viennent les dauphins qui, dans les représentations humaines, sont une sorte de sauveur, d'amuseur, qui aime partager avec l'humain. Enfin, le perroquet est aussi considéré comme un animal familier dès lors qu'il reproduit les sons de son environnement.

Nous l'avons vu, l'Homme a toujours eu besoin de l'animal que ce soit pour se nourrir, pour le travail, pour se divertir etc. Mais la relation qu'entretient l'Homme et plus particulièrement l'enfant avec l'animal familier renvoie à un besoin beaucoup plus affectif, Montagner (2007) conclue alors son article en disant :

Les animaux familiers jouent un rôle non négligeable, parfois essentiel, dans le déverrouillage du monde intérieur de l'enfant, et ainsi dans la levée de ses blocages ou inhibitions. En interaction avec un partenaire animal qui ne juge pas, ne trahit pas et ne renvoie pas aux difficultés personnelles ou familiales, et qui déploie un registre de comportements interprétés comme des signes d'adhésion, les enfants peuvent exprimer ce qu'ils ressentent, perçoivent et pensent. Toutes proportions gardées, et évidemment sans confusion, l'animal familier remplit alors un rôle qui s'apparente à celui d'un psychanalyste, sauf qu'il donne l'impression ou la certitude de prendre délibérément parti pour les êtres dont il partage au quotidien les activités. Par son attitude d'écoute apparente, l'animal familier a le pouvoir d'apaiser et de rassurer l'enfant qui lui parle et le regarde, de lui donner ou redonner confiance, et de lui permettre de dépasser ou relativiser ses peurs. (p.31)

Digard (2005) constate que le phénomène « animaux de compagnie » évolue. En effet, outre l'augmentation du nombre d'animaux de compagnie, on assiste à un changement quant au statut culturel de l'animal de compagnie :

Rien n'est trop beau ni trop cher pour eux (dans le budget moyen des ménages, la part des animaux de compagnie est égale à la part des transports en commun, avion et bateau compris), ils sont de plus en plus anthropomorphisés (c'est-à-dire perçus et traités comme des humains), ils font partie de la famille où ils sont traités comme des enfants (parfois mieux que les enfants) et sont même parfois, chez des personnes isolées, perçus comme des substituts d'enfant ou de conjoint. Mais, loin d'être uniquement un remède contre la solitude, ils font au contraire partie, avec la maison individuelle et le jardin, du « kit du bonheur parfait » de la famille moyenne. (p.3)

Cette vision des choses, notamment l'anthropomorphisme des animaux, nous questionne quant au développement des mouvements de protection des animaux.

2.1.3. Les relations dites fictives, conçues comme un idéal à atteindre : les mouvements pour la protection et la non-utilisation des animaux

Digard (2009), présente un troisième type de relation entre l'Homme et l'animal. Il s'agit des mouvements pour la protection et la non-utilisation des animaux. Ces relations dites fictives sont très critiquées par Digard (2008) qui voit dans la « mouvance animalitaire » le développement de militants radicaux prônant une certaine idée de l'antispécisme :

Le glissement progressif de la notion de « protection animale » conçue comme un devoir de compassion par l'homme, à la notion de « droits de l'animal » et même, pour les militants les plus radicaux, de libération animale au nom de l'« antispécisme ». L'« antispécisme » est l'opposition au « spécisme », c'est-à-dire à l'attitude qui consiste à refuser aux autres espèces ce que l'on revendique pour la sienne. Selon ce principe, quiconque est opposé à la peine de mort pour les humains, par exemple, doit refuser l'abattage des animaux de boucherie, le piégeage des nuisibles, l'utilisation des insecticides, etc. (p.4)

Digard (2008) pousse même sa réflexion en s'interrogeant sur la notion de « spécisme » qui est utilisée par certains militants de la cause animale de manière comparable au racisme. Pour lui, le racisme s'appuie sur des éléments faux puisqu'il n'existe pas de races humaines alors que, dans le cas du spécisme, les espèces existent. Pour Digard (2008) :

L'antispécisme est donc un choix philosophique, qui cherche à se justifier a posteriori, par des arguments scientifiques mal compris ou volontairement falsifiés : hommes et chimpanzés présentés comme presque semblables en vertu de leurs 98% de gènes communs (ce qui méconnaît les différences entre gènes majeurs et gènes mineurs), « animal » toujours mis au singulier pour le poser en symétrique de l'homme (malgré l'existence de plusieurs dizaines de millions d'espèces animales, avec lesquelles il est inconcevable d'entretenir des rapports identiques), etc. (p.4)

Ces mouvements de protection et de non-utilisation des animaux ont pour but l'amélioration des conditions de vie des animaux (Porcher, 2005). Cette volonté d'améliorer les conditions de vie des animaux s'est peu à peu transformée et les militants pour la cause animale sont devenus de réels « défenseurs » des animaux. On a donc un changement radical de relations entre l'Homme et l'animal. En effet, l'Homme n'utilise plus l'animal mais devient sa voix. Porcher (2005) indique alors que « du parler « en faveur de », [les associations] sont passées au « parler pour » (à la place de). » (p.92)

Burgat et Dantzer (1997) mettent en avant deux types de comportements face à la prise en compte du bien-être animal. D'un côté, il y aurait des consommateurs qui déplorent les conditions de vie et le mauvais traitement des animaux d'élevage et choisiraient ainsi des produits issus d'élevages garantissant des conditions de traitements plus justes envers les animaux. D'un autre côté, il y aurait des militants plus radicaux qui refusent toute utilisation de l'animal (notamment en excluant les protéines animales de leur alimentation).

Ce constat permet de distinguer deux points de vue : une position réformiste qui préconise l'amélioration des modes d'élevage, la suppression des longs transports et la garantie d'une réelle insensibilisation avant l'abattage ; une position radicale qui tient dans la critique des motifs de l'assujettissement de l'animal par l'homme. (p.85)

Ces différents liens qu'entretiennent les Hommes avec les animaux depuis des millénaires nous amènent à nous poser la question de la place de l'animal. En effet, en fonction des traitements faits aux animaux et de la place qu'ils occupent dans la vie des Hommes on peut légitimement se demander s'ils sont considérés comme des objets ou des êtres sensibles.

1.2. Animal objet ou sujet ?

Nous venons d'évoquer les relations très étroites qu'entretiennent l'Homme et l'animal depuis des millénaires. Les philosophes puis plus tard, les chercheurs, se sont alors posés la question de la place de l'animal : est-il un objet ou un sujet ?

Létourneau (2005) dresse une définition de ce qu'est l'animal-objet :

Tout d'abord, il y a la conception « animal-objet » des relations entre les êtres humains et les animaux. Cette conception pose la supériorité des intérêts des êtres humains sur les intérêts des animaux. Il en résulte que les animaux sont des moyens au service des êtres humains pour atteindre leurs fins et leurs besoins. (p.2).

Chapouthier (2008), dresse un bref historique des conceptions sur les animaux dans le monde occidental. Dans la Grèce Antique, certains grecs associés à un courant dit zoophile, comme Pythagore ou Empédocle, penchaient vers le respect du monde animal. Pythagore considère que les animaux possèdent une âme tout comme les êtres humains. Il ajoute qu'à leur mort, l'âme des êtres humains change de corps et peut se retrouver dans le corps d'un animal. Par conséquent, il s'oppose à la consommation de viande et encourage un traitement respectueux des animaux (Létourneau, 2005).

D'autres, comme Hippocrate, ne s'intéressaient à l'animal qu'en terme d'expérimentation et n'hésitaient pas à l'utiliser en ayant recours à la dissection ou encore la vivisection et étaient alors associés au courant dit scientifique.

La place de l'animal au Moyen-Âge est assez contradictoire, il pouvait être traité à la fois comme un humain ou comme un objet puisque l'humain lui-même pouvait être considéré comme une chose. Il était considéré comme un sujet notamment au niveau du Droit, puisque nombre de procès d'animaux ont eu lieu pendant le Moyen-Âge condamnant les animaux pour nuisance par exemple au même titre que des humains (Chêne, 1998).

A la Renaissance, Montaigne considérait l'animal, non pas comme un sujet, mais du moins le considérait comme très proche de l'homme, l'animal est alors doté de langage qui n'est pas le propre de l'Homme pour Montaigne. Certes l'Homme a la parole mais le langage appartient autant à l'Homme qu'à l'animal (Vidal et Simonneaux, 2014).

Plus tard, le dualisme cartésien explique que l'Homme possède une âme contrairement aux animaux, par conséquent, ils ne sont que des machines. Descartes (1937), considérait clairement l'animal comme un objet en avançant deux arguments pour lesquels l'animal ne peut pas être un sujet ; d'abord, l'absence de langage, ensuite son imperfection qui le rend mortel. Descartes considère toutefois que les animaux sont doués de sensibilité ce qui en fait des objets sensibles. Contrairement à Nicolas Malebranche qui considère que l'animal n'a aucune sensibilité et le voit seulement comme un objet, une machine. Rousseau, quant à lui, a une approche plus nuancée et considère l'animal comme une machine mais dotée d'une âme (Vidal et Simonneaux, 2014).

Ce bref historique se cantonne surtout à l'Europe et il semble important de noter que des visions différentes existent sur d'autres continents, notamment en Amérique du Sud où l'animal est considéré comme un partenaire social à part entière (Servais, 2007).

L'historien Baratay (2010) souhaite rapprocher les sciences. Il constate que les animaux ne sont étudiés que dans leurs relations avec l'Homme et qu'ils subissent cette relation. Il souhaite alors une approche pluridisciplinaire dans laquelle l'animal serait vu comme un acteur.

La quête d'animaux acteurs, agissant vraiment dans leurs collectifs avec les humains, rapprochent donc histoire, sciences humaines et sciences de l'animal, de l'éthologie à la zootechnie où l'on se penche aussi de plus en plus sur les attitudes animales, comme le montrent les travaux de Jocelyne Porcher passant peu à peu, dans l'étude des communautés éleveurs-animaux, des premiers aux seconds. S'intéresser à l'animal lui-même, l'étudier de près suppose de rompre en même temps les barrières installées entre les hommes et les bêtes, entre les sciences humaines et les sciences naturelles, entre la science historique et celles du présent. (p.16)

Depuis des millénaires, l'Homme n'a cessé d'amener la nature et le sauvage vers lui ce qui s'apparente à un certain anthropocentrisme (terme que nous étudierons dans la troisième partie). L'animal a alors été utilisé comme source de divertissement (dans les zoos et les cirques) et comme animal de compagnie. Cette volonté d'apprivoiser ce qui est sauvage se traduit aussi par le phénomène des nouveaux animaux de compagnie (NAC). Ces diverses utilisations de l'animal nous ont amené à un questionnement autour de leur bien-être.

2. Qu'est-ce que le bien-être animal ?

Dans cette partie nous allons voir que le concept de bien-être animal a émergé au XIX^{ème} siècle et que sa définition est encore discutée aujourd'hui.

2.1. L'émergence du concept de « bien-être animal »

La question du bien-être animal (BEA) n'est pas récente et a été prise en compte assez tôt par le législateur et les associations, notamment avec l'adoption de la loi de prévention de la cruauté envers les animaux en 1822 en Angleterre (United Kingdom, 1822) qui avait pour but la prévention des mauvais traitements envers le bétail. Puis quelques années après, avec la création de la Société Protectrice des Animaux (SPA) en 1846 et l'adoption en France de la loi Grammont interdisant les mauvais traitements aux animaux infligés en public (Journal officiel de la République française, 1850). L'adoption de plusieurs lois et notamment de la loi relative à la protection de la nature (Journal officiel de la République française, 1976) ont relancé le débat et ont peu à peu permis de faire de la question du bien-être animal une question scientifique.

Depuis les années 1960 et encore de nos jours, la question du bien-être animal est mise en avant pour plusieurs raisons. Chapouthier (2008), indique d'abord, qu'au XIX^{ème} siècle, le grand public a été choqué des vivisections pratiquées sans anesthésie et en public. Suite à cela, les premières associations contre l'expérimentation animale ont vu le jour. Une autre raison au développement de

cette question est l'amélioration du niveau de vie qui permet aux individus de se décentrer d'eux-mêmes pour se centrer sur autre chose notamment le bien-être des animaux. Bentham (1970), philosophe anglais du début du XIXème siècle disait d'ailleurs à propos des animaux : « la question n'est pas : peuvent-ils raisonner, peuvent-ils parler ? Mais : peuvent-ils souffrir ? ». Les animaux ont été pris davantage en considération grâce au développement de la biologie (Nouët et Chapouthier, 2006). En effet, grâce aux découvertes scientifiques, et notamment à la théorie de l'évolution, on a pu démontrer la ressemblance entre les animaux et les êtres humains. L'animal devient alors un être avec une sensibilité qui se rapproche de celle de l'Homme et n'est donc plus un objet.

La mise en avant de ce concept a poussé le législateur à adopter de nouvelles lois pour s'y conformer. C'est ainsi que nous voyons apparaître dans les programmes des lycées professionnels agricoles la notion de BEA (Vidal et Simmoneaux, 2014). De plus, les Etats signataires du traité d'Amsterdam (Journal officiel des Communautés européennes, 1997) ont souhaité souligner la nécessité de prendre en compte le BEA dans le protocole sur la protection et le bien-être des animaux :

Les hautes parties contractantes désireuses d'assurer une plus grande protection et un meilleur respect du bien-être des animaux en tant qu'êtres sensibles, sont convenues des dispositions ci-après, qui sont annexées au traité instituant la Communauté européenne : Lorsqu'ils formulent et mettent en œuvre la politique communautaire dans les domaines de l'agriculture, des transports, du marché intérieur et de la recherche, la Communauté et les États membres tiennent pleinement compte des exigences du bien-être des animaux. (p.110)

Pour Vidal et Simmoneaux (2014), l'émergence du concept de BEA nécessite de fait une nouvelle conception de l'animal.

2.2. Définitions du bien-être animal

Quand bien même la définition du bien-être animal n'est pas encore figée, certains chercheurs tentent d'en donner leur définition.

Lipp, Vidal et Simonneaux (2015) tentent de définir ce qu'est le bien-être animal :

Nous pouvons mentionner que le BEA est tantôt défini par l'état de santé de l'animal, ou par les capacités d'adaptation de l'animal, tantôt par l'absence de souffrances tandis que d'autres acteurs le définissent comme un état mental résultant de la manière dont l'animal se représente son environnement à un instant t. Ainsi, la notion de BEA est en cours de construction depuis plusieurs décennies. (p.3)

Porcher (2005), quant à elle, appuie sur la notion de « stress » afin de définir ce qu'est le BEA :

Le bien-être animal, comme son nom l'indique, ne s'intéresse qu'à l'animal, de fait à l'organisme animal en tant que système biologique, et plus précisément à ses capacités de résistance au stress. C'est en effet la thématique du stress qui mobilise les chercheurs et les filières de productions animales car le stress est préjudiciable à la productivité du travail et à la qualité des produits. (p.2)

Bourdon (2003), fait un constat selon lequel les notions de protection et de bien-être animal sont utilisées sans distinction. Digard (2008) va même plus loin en indiquant que la notion de BEA est née des mouvements de protection des animaux qui ont fait pression sur des institutions qui se faisaient accuser de productivisme contre-nature. Pour lui, il est nécessaire de définir le BEA pour éviter toutes dérives qui conduiraient, selon lui, à un spécisme antihumain :

Le concept de BEA est entaché d'anthropomorphisme, certains militants parlent même du « bonheur » et de la « joie de vivre » des animaux, il échappe à toute définition scientifique, et est donc instrumentalisable à des fins militantes. (p.4)

Il préfère alors évoquer une bientraitance animale plutôt qu'un bien-être qui se rapporterait plus à une action exercée qu'à un sentiment ou une émotion.

A la suite de ces lectures, nous avons constaté que le bien-être animal n'était pas pris en compte dans les programmes de l'école primaire alors même qu'il est envisagé dans les programmes de formation agricole.

3. Quelle est la place des animaux à l'école primaire ?

Nous nous sommes interrogées sur l'existence d'une éducation au bien-être animal à l'école primaire. Dans les programmes, l'animal apparaît en sciences et technologie, en littérature, en langues vivantes et dans certains documents d'accompagnement en Enseignement Moral et Civique (EMC).

3.1. La place des animaux dans les programmes de l'école primaire

En sciences, d'après les programmes actuels de l'Education Nationale (MENESR, 2015a), au cycle 1, les animaux sont abordés dans le domaine « explorer le monde » et les attendus de fin de cycle sont : « reconnaître les principales étapes du développement d'un animal ou d'un végétal, dans une situation d'observation du réel ou sur une image ; connaître les besoins essentiels de quelques animaux et végétaux » (p.19). Pour cela, « l'enseignant conduit les enfants à observer les différentes manifestations de la vie animale et végétale. Ils découvrent le cycle que constituent la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement, la mort en assurant les soins nécessaires aux élevages et aux plantations dans la classe. » (p.18). L'atteinte de ces objectifs nécessite ainsi de s'intéresser aux élevages voire d'en mettre en place au sein de la classe. `

Au cycle 2, ils sont abordés dans le domaine « questionner le monde » (p.66) avec comme attendu de fin de cycle : « connaître des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité ». Les instructions officielles préconisent la réalisation de « petits écosystèmes (élevages, cultures) en classe, dans un jardin d'école ou une mare d'école. » (p.66) (MENESR, 2015b).

Enfin, au cycle 3, en sciences et technologie, il est attendu des élèves qu'ils soient capables de « classer les organismes, exploiter les liens de parenté pour comprendre et expliquer l'évolution des organismes ; décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire » (p.190). Les textes officiels évoquent la « pratique d'élevages, de cultures en vue de réaliser des mesures » (p.191) toujours dans le but d'identifier et de caractériser les modifications subies par un organisme vivant (naissance, croissance, capacité à se reproduire, vieillissement, mort) au cours de sa vie (MENESR, 2015b).

Ainsi, dans le domaine des sciences, les animaux sont abordés sous un angle purement scientifique, en vue d'étudier leurs besoins alimentaires et leurs comportements. Ils sont évoqués sous l'angle de l'espèce mais rarement pour eux-mêmes. L'unique considération que nous leur portons est au titre de la biodiversité des écosystèmes.

En revanche, dans la littérature de jeunesse, il arrive que « certains ouvrages marquent leur intérêt pour les animaux eux-mêmes, en tant qu'espèces et en tant qu'individus » (p.202) (Armengaud, 2017). Cela permet de développer chez l'enfant curiosité intellectuelle et empathie. Le but visé est de l'éduquer à ses devoirs de citoyen et d'humain vivant sur une planète avec d'autres êtres vivants, tout cela à travers la fiction grâce à une identification aux personnages. Il peut alors s'agir de sensibiliser le lecteur au devenir des espèces comme c'est le cas dans *Longue vie aux dodos* de Dick King-Smith, illustré par David Parkins (Gallimard Jeunesse, 2002), ouvrage qui retrace la disparition des oiseaux du fait de l'Homme. Mais il peut également s'agir de sensibiliser à la souffrance et au bonheur des animaux. En effet, nombreux sont les albums qui favorisent l'empathie voire la pitié envers les animaux, et mettent en avant leurs droits à la vie et au bonheur, et leur désir de liberté. On peut ainsi voir des livres traiter de la cruauté des humains envers les animaux ou de l'amour donné par d'autres, comme dans *Un jour, un chien* de Gabrielle Vincent (Casterman, 1982). D'autres livres s'attachent davantage à montrer des animaux sauvages en liberté, menacés par des activités comme la chasse. C'est le cas dans l'album *Yakouba* de Thierry Dedieu (Seuil Jeunesse, 1994). Yakouba est un jeune berger qui doit affronter un lion pour devenir un homme aux yeux de ses pairs, sous peine d'être banni du village. Un dilemme s'impose donc à lui, tuer ou ne pas tuer le lion qu'il trouve blessé. Cet album expose une alternative entre morale individuelle et mœurs de groupe, et le besoin, le devoir de se couper du groupe pour respecter ses convictions et sa conscience. Enfin, on trouve aussi des albums sur les animaux d'élevage présentant les conditions et la souffrance dans lesquelles ils sont enlevés, tout en étant abordables pour les plus jeunes. Dans ce registre, on peut citer *L'île aux lapins* de Jörg Steiner, illustré par Jörg Müller (Mijade, 1999) ou encore *Les poules* de John Yeoman, illustré par Quentin Blake (Gallimard Jeunesse, 1993). Les animaux sont donc très présents dans la littérature de jeunesse car leur présence favorise l'imagination et l'éducation des enfants.

En langues vivantes, les animaux apparaissent dans les programmes à travers la validation du niveau A1 au cycle 3, les élèves doivent être capables de « décrire des personnes, des objets ou des animaux » (p.262). Il s'agit aussi de l'un des thèmes de l'univers enfantin, l'une des trois thématiques des langues vivantes au cycle 2 (MENESR, 2015b).

Les animaux sont enfin mis au service des enseignements artistiques au cycle 3 par le biais d'un « travail sur les musées autour d'espèces imaginaires ou d'animaux méconnus » (p.142) (MENESR, 2015b).

3.2. La place des animaux en situations éducatives

« Travailler, c'est être confronté à des situations », (p.7) (Fumat, Vincens, et Etienne, 2003). Une situation éducative peut se définir comme l'intervention consciente et volontaire d'une personne (enseignant, formateur, instructeur) dont l'action vise à produire des changements sur l'apprenant qui relèvent de l'apprentissage. Elle doit être délimitée dans le temps, c'est-à-dire avoir un début et une fin, et dans l'espace. Elle doit répondre à des objectifs spécifiques et viser l'acquisition de connaissances et/ou compétences.

Après avoir vu l'importance accordée par les textes officiels aux animaux dans l'enseignement des sciences à l'école primaire, dans cette partie, nous traiterons des situations éducatives en sciences qui mettent en scène des animaux. Pour cela, nous allons nous intéresser aux pratiques des enseignants liées à l'utilisation d'animaux en classe ou en extérieur.

3.2.1. Les possibilités d'utilisation du vivant à l'école

L'animal peut être abordé de différentes manières. Tout d'abord, il peut être utilisé sous sa forme « vivante » c'est-à-dire grâce aux élevages, ou bien en extérieur au travers d'observations.

Une autre manière d'étudier les animaux, est de les étudier morts. En effet, des dissections peuvent être organisées à l'aide de « vivant mort » afin de centrer l'apprentissage sur l'anatomie de l'animal. Elle est un moyen d'étudier les muscles, les articulations, et l'anatomie des organes responsables du mouvement (thème figurant dans les programmes du cycle 3). Depuis 1974, les dissections sont autorisées uniquement sur les animaux morts (par exemple, observation de cœur, d'estomac ou d'intestin, dissection d'une patte de lapin, d'une cuisse de grenouille ou d'un tube digestif de poisson, etc.) (JORF, 1967 et JORF, 1985a).

Les partisans de la dissection à l'école soutiennent que les démonstrations et expériences en classe impliquant des animaux sont des alliés précieux pour intéresser les enfants à la science. Néanmoins, cela peut aussi dissuader de nombreux élèves refusant de blesser des animaux de se spécialiser dans les sciences lors de leurs études supérieures.

Enfin, l'animal peut seulement être évoqué, sous forme de documents, d'images ou de vidéos. C'est d'ailleurs sous cette forme qu'il est le plus souvent utilisé en sciences du fait de sa commodité. Plus classique, il est possible de supposer que ce type d'activités sera moins attractif que ceux mettant en scène des « vivants vivants » ou des « vivants morts ». (Francini et Lopez, 2013).

De plus, pratiquer les sciences avec des animaux, qu'ils soient vivants ou morts, nécessite de prévoir et de sélectionner le matériel de façon à ce qu'ils ne rencontrent pas d'éventuels problèmes. En particulier, en ce qui concerne les élevages, « l'espace offert (cage, aquarium, terrarium) doit être suffisant afin de ne pas rendre la captivité pénible » (JORF, 1985b). A travers cet extrait, nous pouvons apercevoir une certaine prise en compte des besoins de l'animal, puisque le texte vise à écarter toutes formes de pénibilité liées à sa captivité. Malgré cela, on ne prend pas correctement soin d'eux, par conséquent, leur vie est généralement courte. C'est pourquoi même les organismes qui ne s'opposent pas à toutes les formes d'utilisation des animaux tels que la Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals (2007) rejettent cette pratique qui consiste à élever des animaux vivants comme animaux de compagnie à l'école.

3.2.2. Les élevages comme support des apprentissages

Après avoir fait ce constat sur la place de l'animal dans les programmes scolaires, nous allons nous intéresser à leur utilisation concrète en classe à travers différents exemples. En effet, les élevages en classe sont la réponse à des problèmes pratiques liés à l'observation des animaux dans leur environnement naturel. Les invertébrés sont facilement visibles, en revanche, les vertébrés, eux, se révèlent le plus souvent par leurs traces (nids, empreintes, résidus d'alimentation etc.). Il sera souvent impossible de découvrir l'intégralité du cycle de vie en milieu naturel. Avoir un animal en classe est une démarche encadrée. L'enseignant doit pouvoir justifier sa présence par des objectifs pédagogiques. Le projet doit être mis par écrit, validé en conseil des maîtres par le directeur (ou la directrice) de l'école, avant d'être présenté aux différents partenaires de l'école (parents, agents de service, etc.).

Afin de choisir le type d'élevage que l'on souhaite mettre en place, il faut prendre en compte les avantages et inconvénients. Il faut se questionner sur la nourriture, la gestion en dehors des jours de classe, la reproduction en captivité, le contrôle de surproduction, les odeurs, les salissures, et la gestion en fin d'élevage. Enfin, il ne faut pas oublier la réglementation. On ne trouve aucune liste des animaux autorisés, ou interdits dans les écoles. Des arrêtés protégeant la faune sauvage sont parus au Journal officiel dans les années quatre-vingt. Ces textes interdisent la capture et la

destruction de certains insectes, notamment des papillons et coléoptères, ainsi que l'enlèvement des œufs de larves et des nymphes. Il existe également des interdictions de capture et d'enlèvement pour certains vertébrés : amphibiens (crapaud commun, rainettes arboricole et méridionale, grenouilles verte, rousse, agile, tritons et salamandres etc.), reptiles (couleuvres, lézards des murailles, lézards verts, orvets), oiseaux (passereaux, rapaces), mammifères (hérisson d'Europe, écureuil). L'origine des animaux doit être connue. L'enseignant a également le devoir de « vérifier au préalable auprès des parents si les enfants ne sont pas allergiques à certains animaux » et tenir compte « des règles précises à respecter concernant la protection de l'animal et ses conditions de vie dans la classe. » (JORF, 1985b). Un état des lieux complet concernant la législation française sur les élevages, que ce soit vis-à-vis de la sécurité des élèves ou des espèces protégées, est disponible sur le site de « La main à la pâte ». Ainsi, contrairement à ce qui est indiqué dans de nombreux ouvrages didactiques, il est interdit d'élever des têtards sauvages en classe car tous les amphibiens indigènes de France sont intégralement protégés. Il en est de même pour les lézards.

Le ramassage d'animaux dans la nature est étroitement encadré et doit être réalisé dans le respect de la réglementation en vigueur. La liste des espèces animales protégées peut être consultée sur le site Internet du Ministère de l'Écologie, du Développement durable, des Transports et du Logement.

Une fois les observations réalisées et le projet terminé, la question du sort de ces animaux se pose. Les individus prélevés doivent être remis en liberté à l'endroit où ils ont été capturés. Pour éviter la surproduction, il est préférable de séparer mâles et femelles après accouplement, et d'éliminer les œufs d'insectes ou de poissons exotiques. Il est également possible de donner la surproduction à d'autres classes ou bien aux familles. Enfin, il est possible de conserver les animaux jusqu'à leur mort.

Créée en 2011 par l'Académie des sciences, les Ecoles normales supérieures de Paris et de Lyon, la fondation « La main à la pâte » est un laboratoire d'idées et de pratiques innovantes ayant pour vocation d'améliorer la qualité de l'enseignement des sciences à l'école et au collège. Elle offre des aides variées aux professeurs pour faire découvrir à leurs élèves une science vivante et accessible, favorisant la compréhension des grands enjeux du XXIème siècle, le vivre ensemble et l'égalité des chances, à travers des pédagogies actives. Le site Internet dispose d'un forum où n'importe qui peut écrire un post à propos de n'importe quel sujet en lien avec les sciences et la technologie. On peut y voir des posts d'enseignants ou futur-enseignants sur le thème des élevages de diverses espèces. Ces derniers demandent des conseils sur la gestion des animaux en classe. Par exemple, un membre s'interroge sur le sort qu'il va réserver aux vers utilisés pour son élevage en classe à l'issue du

projet. Un autre répond qu'en les plaçant au réfrigérateur pendant une nuit ils mourront, et qu'il est donc facile de s'en débarrasser. Une telle réponse serait totalement inenvisageable s'il s'agissait d'une autre espèce, à laquelle l'Homme serait plus sensible, car considérée comme plus proche de lui, comme par exemple un lapin, des cochons d'Inde, etc. La présence de ce type de commentaires sur le site d'une fondation reconnue telle que « La main à la pâte » a donc interrogé nos esprits.

3.2.3. Evolution de l'utilisation des animaux à l'école primaire

Nous avons regardé des programmes plus anciens de l'Education Nationale afin de voir s'il y avait eu une évolution en ce qui concerne la place et le traitement des animaux en situations éducatives. Si l'on observe les programmes de 2007, pour les anciens cycles 2 et 3 (MENESR, 2007), les notions d'élevage et d'animal n'apparaissent nulle part, de même celle d'animal, on y trouve uniquement le terme « être vivant ». A aucun moment, les programmes n'évoquent le fait de mettre en œuvre des élevages en classe. Par conséquent, nous pouvons dire que la place des animaux en sciences, puisque c'est uniquement dans cette discipline qu'ils sont étudiés, est davantage importante aujourd'hui qu'il y a onze ans. Les programmes actuels accordent une plus grande place à l'étude de leurs caractéristiques et à leur mode de vie, en revanche, comme dit précédemment, ils sont abordés uniquement sous un angle scientifique et non en tant qu'individus.

Nous avons étendu nos recherches au-delà de l'école primaire et nous sommes aperçues que dans les programmes de certaines formations professionnelles agricoles la dimension de bien-être animal apparaît. L'animal est donc présent en situations éducatives, et c'est une évolution notable car l'animal n'est plus seulement étudié en tant qu'espèce mais aussi en tant qu'être vivant doué de sensibilité.

Depuis une dizaine d'années, on assiste à une montée de l'objection de conscience en ce qui concerne l'utilisation des animaux, vivants ou morts, dans la pratique des sciences. Cela correspond au refus de certaines pratiques pour des raisons éthiques. Cette attitude prend de l'ampleur dans les environnements où l'on travaille en présence des animaux (Francione et Charlton, 1992). Cependant, aujourd'hui encore, certains enseignants voient cette objection de conscience comme une contestation de leur autorité alors qu'en réalité, ce n'est pas nécessairement le cas, mais une telle croyance peut prédisposer ces enseignants à s'y opposer (Oakley, 2012). La pression exercée par les enseignants et/ou les camarades peut alors dissuader les élèves qui ne souhaitent pas pratiquer de dissections de manifester leur opposition. De plus en plus de pays reconnaissent le droit à l'objection de conscience. On observe également une conscience et une considération croissantes

de la part des enseignants vis-à-vis des étudiants qui refusent de pratiquer des expériences sur les animaux, ainsi qu'une plus grande volonté de renoncer à celles-ci.

De plus, le développement de méthodes ne nécessitant pas l'utilisation de vrais animaux pour étudier l'anatomie et la physiologie animales entraîne une décroissance progressive de leur utilisation. Une méthode actuelle consiste à utiliser des photographies (et des microphotographies) de haute qualité qui révèlent dans les moindres détails l'anatomie des animaux. Une autre méthode s'appuie sur des modèles de grenouille-taureau faits de vinyle. On trouve aussi des logiciels permettant aux élèves, d'une part d'observer l'anatomie des grenouilles, et d'autre part de mener des dissections virtuelles sans nuire aux animaux. Les raisons qui poussent les établissements scolaires à s'orienter vers des logiciels de simulation et des mannequins interactifs plutôt que des animaux sont diverses. Elles sont tout d'abord d'ordre financier (les supports d'activités sont réutilisables). Ces pratiques sont aussi plus commodes, et moins coûteuses en terme de temps de préparation. Enfin, les enseignants sont épargnés des tâches ingrates et potentiellement dangereuses liées à la dissection de vrais corps. Malgré tout, cela n'explique pas totalement cette redirection vers de nouvelles méthodes d'enseignement. Par ailleurs, la considération croissante des êtres humains pour les animaux, et la lutte de beaucoup d'élèves qui se sont opposés à ces expériences sur des animaux ont joué un rôle considérable.

4. Vers une question de recherche

Cette problématisation nous a amené à nous interroger sur la condition animale, le bien-être animal et sa place en situations éducatives. Il ressort de nos recherches que l'animal est davantage vu comme un objet que comme un sujet. Ainsi, nous interrogeons la prise en compte de la condition des animaux dans les pratiques des enseignants. Cela nous amène donc à notre question de recherche :

Bien-être animal : quelles sont les valeurs des enseignants vis-à-vis des animaux en appui des situations éducatives ?

PARTIE III : CADRE DE REFERENCE

Nous allons orienter notre recherche vers l'attitude développée par les enseignants quant à la place des animaux en situations éducatives. Notre cadre de référence repose sur deux concepts, l'un relatif aux valeurs des enseignants et l'autre à leurs attitudes vis-à-vis de l'environnement non humain (Hagège, Bogner, Caussidier, 2009).

1. Les différents types de maturité affective

Selon Hagège, Bogner, et Caussidier (2009), il existe trois attitudes types par rapport à l'environnement non humain : l'apparement (A) avec l'environnement non humain (ENH), la fusion (F) et la coupure (C) affectives avec l'ENH. La première attitude est présumée responsable, alors que les deux autres enrayent le développement d'un comportement responsable envers l'environnement. Cette modélisation est inspirée des travaux de Searles (1960), psychiatre américain, selon lequel « la réalité subjective d'un individu repose sur la dichotomie entre environnement humain (EH) et ENH » (p.112). En revanche, Franc (2012) fait référence à la maturité affective plutôt qu'aux attitudes types. Il s'agit d'une dimension affective qui regroupe de la même façon l'apparement, la fusion et la coupure.

1.1. L'apparement

Pour Searles (1986), lorsque l'adulte a atteint un stade de développement affectif totalement mature il est en apparement affectif avec l'ENH. Le concept d'apparement intègre les éléments naturels, vivants et non vivants, ainsi qu'artificiels de l'environnement.

Le sentiment d'apparement ("relatedness"), fortement relié aux émotions, est une orientation affective définie par la conscience d'une parenté intime avec l'environnement non humain (vivant et non vivant) et en même temps, le maintien de la conscience de sa propre individualité en tant qu'être humain. (Franc, 2012). (p.146)

En effet, cette attitude est liée à la contiguïté matérielle de l'Homme avec l'ENH (Hagège, Bogner, et Caussidier, 2009), nous faisons donc partie de l'ENH aussi bien structurellement (composants moléculaires) que fonctionnellement, tout en étant différents puisque nous disposons d'une singularité en tant qu'êtres humains.

Enfin, d'après Searles (1986), il existe deux variantes psychologiques qui coexistent avec l'appareil, il s'agit de la fusion et de la coupure vis-à-vis de l'ENH.

1.2. La fusion

La fusion serait une attitude où il n'existerait pas de distinction entre l'environnement humain et l'ENH (Franc, 2012). Hagège, Bogner, et Caussidier (2009) définissent eux aussi cet état de fusion :

La fusion correspond au stade affectif dans lequel une personne se sent en symbiose totale et passionnée avec des éléments de l'ENH et souvent étrangère aux autres êtres humains (Searles, 1960). (p.113)

1.3. La coupure

Pour Hagège, Bogner, et Caussidier (2009) :

La coupure intervient lorsque les personnes sont émotionnellement si absorbées par les problèmes humains (Searles, 1960), qu'elles en négligent l'ENH dans leur réalité subjective. (p.113)

Grace à leurs travaux, Hagège, Bogner, et Caussidier (2009) ont montré que les personnes étant en coupure avec l'ENH avaient tendance à sous-estimer les menaces liées à l'environnement et tendraient vers une volonté de protéger les intérêts des êtres humains plutôt que ceux liés à l'environnement. Franc (2012), en s'appuyant sur les travaux de Searles (1986) et Kellert (2002), met en relation la coupure et la fusion avec des valeurs, ce qui permet de bien distinguer les deux :

La fusion pourrait être mise en relation avec les valeurs esthétique - symbolique - naturaliste (attraction physique et séduction de la nature - la nature comme source d'imagination - exploration et découverte de la nature). Quant à la coupure, elle pourrait être comparée aux valeurs dominatrice - utilitariste - négative (maîtrise et contrôle de la nature - la nature comme source de récompense matérielle et physique - peur et aversion de la nature). (p.145)

Après avoir étudié notre premier concept, la maturité affective, nous allons développer le deuxième concept de notre cadre de référence : les valeurs environnementales.

2. Les différentes valeurs environnementales

2.1. L'émergence des valeurs environnementales

Depuis la fin du XXème siècle apparait chez les chercheurs une vive interrogation autour des valeurs envers l'environnement. Ils se demandent alors comment définir ces valeurs. Stern et Dietz (1994) s'appuient sur le travail de Merchant (1992), qui définit trois valeurs (« ethics » en anglais) : le biocentrisme, l'écocentrisme et l'égo-centrisme, dans le but de définir eux-mêmes ces valeurs. Ils parlent alors de valeurs égoïstes, altruistes et bio centrées. Si l'on se réfère aux travaux de Gagnon Thompson et Barton (1994), la même année, il en ressort uniquement deux valeurs environnementales ce qui leur permet de faire une véritable distinction entre deux visions totalement opposées des problèmes environnementaux.

We suggest there are at least two motives or values (ecocentric and anthropocentric) that underlie support for environmental issues. Both ecocentric and anthropocentric individuals express positive attitudes toward environmental issues - the difference in these two orientations is in the reasons given for supporting conservation. (p.149)

Il est tout de même important de préciser que ces deux auteurs ne font pas un classement exclusif puisqu'ils parlent « d'au moins deux valeurs ». Ainsi, ils n'excluent pas la possibilité de faire ressortir d'autres valeurs. C'est le cas de Sauvé (2009) qui parle, en plus de l'anthropocentrisme, du biocentrisme et de l'écocentrisme, d'un sociocentrisme :

On se préoccupe ici de la sécurité alimentaire dans une perspective de santé publique ; la traçabilité devient entre autres une préoccupation pour s'assurer que les aliments soient sains, exempts de risques. On met en évidence l'importance du partage équitable de ressources alimentaires de qualité : le bio n'est pas que pour les riches ! On prône la souveraineté alimentaire en vue d'échapper à l'aliénation de la globalisation ; on favorise l'économie locale, biorégionale. À travers les initiatives comme celle du commerce équitable, l'idée de solidarité s'élargit à l'échelle globale. (p.157)

2.2. Une typologie possible des différentes valeurs environnementales

2.2.1. L'anthropocentrisme

Pour Stern et Dietz (1994), l'anthropocentrisme est une valeur portée par des personnes qui souhaitent protéger certains aspects de l'environnement mais uniquement car cela les affecte personnellement.

Egoistic values predispose people to protect aspects of the environment that affect them personally, or to oppose protection of the environment if the personal costs are perceived as high. (p.70)

Gagnon Thompson et Barton (1994) ont une vision plus modérée de ce qu'est l'anthropocentrisme en indiquant qu'il s'agit certes d'une volonté de protéger l'environnement afin d'améliorer les conditions de vie, pas uniquement d'une personne ou d'un groupe de personnes, mais pour l'être humain en général.

Anthropocentrists feel that the environment should be protected because of its value in maintaining or enhancing the quality of life for humans. (p.149)

Sauvé (2007), lorsqu'elle définit ce qu'est l'anthropocentrisme, souligne la rupture qu'il existe entre la nature et l'Homme selon cette vision de l'environnement.

Tel que déjà souligné, cette posture éthique se fonde sur une vision dualiste du monde qui consacre une fois de plus la rupture entre les humains et la nature, tout en insistant sur l'interdépendance des « facteurs » de développement durable. (p.9)

Quelques années après elle apporte une définition de ce qu'est l'égoïsme que l'on pourrait rapprocher de l'anthropocentrisme (Sauvé, 2009) :

Egoïsme : on y trouve l'engouement pour le « manger bio » et les « alicaments », issu généralement d'une préoccupation de santé personnelle : éviter les maladies (en particulier les maladies cardiovasculaires et le cancer) et/ou être en meilleure forme physique et mentale. (p.157)

Lors de ses travaux, Kergreis (2009) mène une étude qui lui permet de faire ressortir certains aspects de l'anthropocentrisme :

Les valeurs environnementales anthropocentrées (préservation de la nature pour soi ou pour les humains en général) sont corrélées positivement au « pouvoir » et aux trois valeurs du « conservatisme » (tradition, sécurité, conformité) et négativement à la « bienveillance » (qui concerne le souci des autres proches). (p.96)

La notion d'anthropocentrisme en tant que valeur environnementale met tout de même les auteurs d'accord quant à cette question de volonté de protéger l'environnement dès lors que la problématique affecte l'humanité. C'est une vision qui ne prend absolument pas en compte l'animal.

2.2.2. Le biocentrisme

Stern et Dietz (1994) considèrent que le biocentrisme est une valeur qui émerge notamment chez certains écologistes et environnementalistes. Cette manière de voir l'environnement intègre les effets sur les êtres humains mais aussi sur les espèces non humaines et la planète plus généralement. A l'époque où Stern et Dietz ont réalisé leurs travaux il est vrai qu'il s'agissait d'un phénomène nouveau, depuis certains chercheurs se sont appliqués à définir ce que pouvait être le biocentrisme. C'est le cas de Sauvé (2009) notamment :

Biocentrisme : au centre du discours, on retrouve le respect de la vie, celle des animaux entre autres, dont on dénonce les conditions d'élevage. La lutte contre les OGM s'inscrit dans une dénonciation de l'ensemble des manipulations génétiques à visées productivistes. On valorise la biodiversité, pour sa valeur intrinsèque. Manger nous met en communion avec le vivant. (p.157)

Tout comme l'anthropocentrisme, lors de ses travaux sur une perspective transdisciplinaire pour l'éducation à l'environnement, Kergreis (2009) a fait ressortir différents aspects du biocentrisme :

Schultz et Zelezny (1999) montrent que les valeurs dites biocentrées (préservation de la nature pour elle-même) sont uniquement corrélées positivement avec celles de « l'universalisme », tandis qu'elles sont corrélées négativement avec le « pouvoir » et la « tradition ». (p.95)

Sauvé (2007) rapproche les valeurs biocentristes et écocentristes en indiquant qu'elles sont définies négativement comme « allant à l'encontre des intérêts de notre humanité ».

Finalement, le biocentrisme est une valeur environnementale qui prend en compte non seulement l'être humain mais aussi les animaux et la nature en général.

2.2.3. L'écocentrisme

L'écocentrisme ou « altruistic values » selon Stern et Dietz (1994), est un modèle selon lequel les personnes doivent agir selon une sorte de règle d'or : « ne fais pas aux autres ce que tu n'aimerais pas qu'ils te fassent » :

The model presumes that people act on social-altruistic values that may come with moral imperatives such as the Golden Rule: "Do unto others as you would have them do unto you" (Heberlein, 1977 ; Dunlap et Van Liere, 1977a,b). People who apply such values judge phenomena on the basis of costs or benefits for a human group, such as community, ethnic group, nation-state, or all humanity. (p.70)

Gagnon Thompson et Barton (1994) définissent l'écocentrisme comme étant une valeur qui défend la nature pour son propre intérêt et sa valeur intrinsèque :

Ecocentric individuals value nature for its own sake and, therefore, judge that it deserves protection because of its intrinsic value. (p.149)

Sauvé (2009) donne sa définition de l'écocentrisme :

Écocentrisme : on met l'accent sur les liens entre la santé humaine et celle des écosystèmes. La logique écosystémique permet de relier l'écologique et le social, le local et le global : le jardin s'inscrit dans un bassin versant, puis il devient une parcelle du grand jardin planétaire ; il s'agit là de diverses dimensions d'un même *Oikos*. Manger nous inscrit dans une dynamique écosystémique, comme partie prenante des flux et cycles, partageant une responsabilité globale. (p. 157)

Pour Kergreis (2009), la construction de ces valeurs environnementales se fait par le poids de la société et de ce que l'on a appris de nos parents et grands-parents :

Mettre en œuvre des « valeurs environnementales », qu'elles soient bio ou égo-centrées, passe obligatoirement par des références sociales et concrètes, par un « déjà-là » construit par la société et les générations passées. L'éducation relative à l'environnement n'échappe pas à la circularité reliant les finalités environnementales aux finalités sociales, elles-mêmes reflets de représentations du monde et de rapports de force historiques. (p.105)

Si nous suivons l'idée de Kergreis (2009), les enseignants auraient des valeurs qui leur viendraient, certes, de leurs ancêtres et de la façon dont ils ont été éduqués, mais s'ajouterait à cela le poids de la société ou encore de la politique du pays. Par conséquent, leur façon d'enseigner en serait impactée.

Finalement, cette étude des différentes valeurs environnementales est un outil qui va nous aider dans notre quatrième partie. Notre méthodologie va alors s'articuler entre les deux concepts que nous avons posés dans notre cadre de référence.

PARTIE IV : METHODOLOGIE

Notre recherche a pour but d'identifier la maturité affective des enseignants et de déterminer les valeurs environnementales qui les animent.

1. Objectifs de recherche

Notre question de recherche « **Bien-être animal : quelles sont les valeurs des enseignants vis-à-vis des animaux en appui des situations éducatives ?** » nous a amené à formuler trois objectifs de recherche :

- Mettre en évidence la maturité affective des enseignants et leurs valeurs environnementales.
- Mesurer les pratiques des enseignants quant à l'intégration des animaux en situations éducatives.
- Identifier leur volonté ou non d'intégrer le bien-être animal dans les programmes.

2. Choix de la population cible

2.1. Choix de l'échantillon

Nous avons choisi de questionner un réseau de collègues. Cet échantillon est composé de professeurs des écoles de l'Hérault, département du Sud de la France. Nous n'avions pas d'autres critères si ce n'est d'être enseignant en primaire.

2.2. Caractéristiques de l'échantillon

Tableau 1 - Caractéristiques de l'échantillon

	Nombre d'enseignants interrogés	Pourcentage
Genre		
Homme	0	0%
Femme	16	100%
Exerçant en		
Maternelle	9	56%
Elémentaire	7	44%
Agé de		
20 à 30 ans	5	31%
31 à 40 ans	6	37,5%
41 à 50 ans	3	19%
51 à 60 ans	2	12,5%
Ancienneté dans l'Education nationale		
1 an	5	31,25%
Entre 2 et 10 ans	4	25%
Entre 11 et 20 ans	4	25%
Entre 21 et 30 ans	2	12,5%
Entre 31 et 40 ans	1	6,25%

Notre échantillon n'est composé que de femmes. Nous parlerons désormais d'enseignantes et non plus d'enseignants. Sur notre échantillon, nous avons plus de répondants en maternelle (56%) et la tranche d'âge la plus représentée est celle des 31-40 ans. Concernant l'ancienneté dans l'Education Nationale, la catégorie de personnes la plus représentée est celle des professeurs des écoles stagiaires (PES) (31,25%) et 50% de l'échantillon a entre deux et vingt d'ancienneté.

3. Le questionnaire

3.1 Présentation du questionnaire

Pour confronter notre problématique à la réalité nous avons construit un questionnaire. Il comprend seize questions au total. Chaque question que nous avons rédigée se rapporte à un de nos objectifs de recherche (excepté la onzième dont nous parlerons en conclusion). D'abord, nous souhaitons **mesurer les pratiques des enseignants quant à l'intégration des animaux en situations éducatives**. Les questions 1, 2, 3, 4 et 6 relatives notamment à la mise en place d'élevages, de visites de zoos nous permettront de répondre à cet objectif. La question 4 nous a semblé pertinente dans la mesure où comme nous l'avons vu dans la partie II, d'une part, l'animal est le plus souvent abordé aux moyens de documents (textes, images, vidéos) pour des raisons de commodité ; et d'autre part, les élevages sont un moyen de pallier les difficultés liées aux observations en milieu naturel. Nous souhaitons ainsi vérifier la véracité de ces habitudes professionnelles.

La question 5 nous permettra de déterminer quelle attitude adopte l'enseignant (A, F, C) et ainsi de **mettre en évidence la maturité affective des enseignants et leurs valeurs environnementales** (questions 1, 2, 3, 4, 6, 7).

A travers les questions 8, 9 et 10 nous pourrions **identifier la volonté des enseignants d'intégrer ou non le bien-être animal dans les programmes**.

Les dernières questions (12 à 16) nous ont permis d'établir les caractéristiques de notre échantillon. L'ordre des questions a été pensé de sorte que les questions relatives au bien-être animal soient à la fin du questionnaire afin de ne pas biaiser les résultats et que les enseignants répondent en toute sincérité sans anticiper nos attendus.

3.2. Modalités de diffusion du questionnaire

Durant les premiers mois de notre recherche nous avons envisagé de mener des interviews directement dans les écoles auprès de collègues enseignants. Nous avons laissé de côté cette idée car nous craignons qu'un entretien en face à face influence les réponses des enquêtés. Le format papier ou électronique s'est donc avéré être la meilleure option. Après validation du questionnaire par notre directeur de mémoire, nous avons pu le diffuser auprès de nos collègues en format papier et via les réseaux sociaux.

4. Analyses et interprétations des résultats

Dans cette partie nous avons décidé de mêler analyse et interprétation des résultats pour des raisons de lisibilité et de cohérence.

Ayant obtenu seize réponses, il nous a semblé pertinent d'utiliser une méthode d'analyse plus « traditionnelle » en posant tous les questionnaires sur la table et en les analysant à l'aide d'un crayon et de papier. Tout d'abord, nous avons numéroté les questionnaires que nous avons récoltés de 1 à 16 afin de faciliter l'analyse et l'interprétation des résultats, nous appellerons désormais chaque répondant par son numéro de questionnaire (exemple : R.1).

Nous avons ensuite trié les questionnaires à partir de la question 5 (annexe 1) relative à la maturité affective permettant d'identifier si le répondant se trouve en fusion (« Je lui dit que ce n'est pas gentil, et qu'il n'aimerait pas qu'on lui fasse pareil »), en apparemment (« Je lui explique qu'il s'agit d'un être vivant tout comme un lapin, un humain, donc si on l'écrase il meurt ») ou en coupure (« Je fais comme si je n'avais rien vu »). Nous nous sommes appuyées sur la démarche utilisée par Hagège, Bogner, et Caussidier (2009) dans la réalisation de leur questionnaire. Leur étude avait pour but de mesurer les attitudes des personnes relatives à l'ENH, pour cela ils ont émis trois hypothèses :

« i) les personnes en fusion avec l'ENH manifestent des réactions affectives devant des dégradations de l'environnement (identifiant la « souffrance » de la nature à la leur) ; ii) les personnes affectivement matures et donc en apparemment ont une implication affective et cognitive face à des problèmes environnementaux et sont plus enclines à un comportement responsable ; iii) les personnes en coupure avec l'ENH s'intéressent peu aux questions environnementales. » (p.117)

Toutefois, nos questions sont tournées sur les animaux alors que leurs hypothèses étaient plus axées sur l'environnement en général.

Suite à ce tri nous avons obtenu deux lots, le premier regroupe les répondants (13 sur 16) qui ont choisi la réponse relative à l'apparemment, le second rassemble ceux (3 sur 16) ayant choisi à la fois la réponse portant sur l'apparemment et celle sur la fusion. Aucun répondant n'a choisi la troisième réponse relative à la coupure. En effet, cette question met en jeu une certaine désirabilité sociale, de la part des enseignants, de ne pas faire mal aux animaux. Par conséquent, ces réponses peuvent être biaisées puisque dans la réalité certaines enseignantes auraient pu faire comme si elles

n'avaient rien vu. Finalement, tous nos répondants, sans exception, ne veulent pas donner l'impression qu'ils sont en coupure avec le vivant qui les entoure.

Pour conclure, les répondants sont soit dans l'apparement (A) soit dans l'apparement-fusion (A-F). L'angle relatif à la maturité affective n'est pas suffisamment discriminant dans notre questionnaire puisque d'une part, le nombre de répondants, et d'autre part, les réponses obtenues à la question 5 ne nous ont pas permis d'identifier les trois attitudes vis-à-vis de l'ENH. Ainsi, nous avons choisi de nous centrer sur notre deuxième perspective définie dans le cadre conceptuel : les valeurs environnementales.

4.1. Les pratiques d'élevages selon la maturité affective de l'enseignant (apparement ou apparement-fusion)

Notre premier angle d'analyse nous a permis de scinder l'échantillon en deux lots : le premier en apparement, le second en apparement-fusion. Au sein de chaque lot, nous avons analysé les réponses apportées aux questions relatives à la pratique des élevages (question 1), à la mise en place de maisons à insectes (question 2) et d'abris à oiseaux (question 3).

Les enseignantes en apparement avec l'ENH

Treize répondants sur seize sont en apparement. Pour analyser les résultats nous avons décidé de les classer dans un tableau à partir des trois premières questions.

Tableau 2 - Comment se situent les enseignantes en apparemment avec l'ENH vis-à-vis- des élevages, des maisons à insectes et des abris à oiseaux ?

Question 1							
Avez-vous déjà mis en place des élevages en classe ?							
OUI (5 sur 13)				NON (8 sur 13)			
Question 2				Question 2			
Avez-vous déjà mis en place des maisons à insectes avec vos élèves ?				Avez-vous déjà mis en place des maisons à insectes avec vos élèves ?			
OUI (1 sur 5)		NON (4 sur 5)		OUI (2 sur 8)		NON (6 sur 8)	
Question 3		Question 3		Question 3		Question 3	
Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?		Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?		Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?		Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?	
OUI (1 sur 1)	NON (0 sur 1)	OUI (0 sur 4)	NON (4 sur 4)	OUI (0 sur 2)	NON (2 sur 2)	OUI (0 sur 6)	NON (6 sur 6)

Cinq répondants sur treize disent **avoir mis en place des élevages** au sein de leur classe. Les arguments avancés sont de trois ordres : la dimension affective, les enjeux disciplinaires (sciences et écologie) et les instructions officielles.

Parmi celles qui ont dit « oui » aux élevages, **la grande majorité n'a jamais expérimenté les maisons à insectes** ou les abris à oiseaux, pour quelles raisons ? Pour certaines, ce n'est pas dans leurs projets ou elles n'en ont pas eu l'occasion. D'autres se limitent à la mise en place d'un élevage dans leur classe. Enfin, cela peut avoir été mis en place déjà dans l'école par l'équipe du centre de loisir (R.16 : « En collaboration avec le centre de loisirs qui a réalisé les abris, nous avons échangé ; et nous avons observé les abris et placés des aliments dedans »).

Une nuance est apportée par une enseignante qui **a pratiqué les trois types d'observation de l'animal** (élevage, maison à insectes, abris à oiseaux). Son approche est purement scientifique (R.1 : « Observer la vie des insectes, observer les différentes catégories d'oiseaux »), il en ressort des valeurs anthropocentrées.

Huit répondants sur treize **n'ont jamais mis en place d'élevages** dans leurs classes, les raisons avancées par ces personnes sont nombreuses et variées : le manque de temps, d'envie, de motivation et d'intérêt, les moyens nécessaires pour la mise en œuvre, la complexité de la mise en place, le manque de compétences et de connaissance, et enfin les problèmes liés à l'organisation pour la garde et l'hygiène. Nous avons classé les arguments des enseignantes en fonction de la fréquence à laquelle ils étaient invoqués. Selon nous, les arguments de temps et de moyens sont souvent des excuses données par les enseignants pour cacher un manque de motivation et d'intérêt pour le sujet en question.

Sur les huit personnes qui n'ont pas fait d'élevage, deux **ont mis en place des maisons à insectes**. Les raisons invoquées sont d'ordre pragmatique (R.12 : « C'était un prix reçu lors de la participation de la classe au projet des « petits jardins saugrenus » l'année dernière ») et éthologique (R.2 : « Fourmilière : étude des habitudes de vie, de l'organisation de la communauté, de leur lieu et mode de vie »).

Les six autres **n'ont pas mis en place de maisons à insectes** pour des questions de temps, de moyens, d'intérêt, de connaissances (R.4 : « Je ne connais pas ») et de complexité (R.9 : « Cela me paraît trop compliqué à mettre en place et cela ne m'intéresse pas »).

Les huit personnes qui n'ont pas mis en place d'élevages **n'ont jamais mis en place un abri à oiseaux**. Les arguments invoqués sont similaires à ceux vus précédemment : le manque de temps, de moyens, d'informations et de motivation.

Pour conclure, lorsque les répondants n'ont pas fait d'élevage en classe, c'est-à-dire, étudier l'animal à l'intérieur de la classe, ils n'ont pas non plus mis en place d'abris à oiseaux (sachant qu'un abri à oiseaux est artificiel, c'est aussi une manière d'amener l'animal vers soi). Globalement si nous considérons les trois premières questions ensemble, six personnes sur huit, ne mettent pas leurs élèves en contact avec les animaux que ce soit à l'intérieur ou hors de leur classe. Seulement deux personnes sur huit ont intégré des animaux dans leurs situations éducatives, essentiellement pour des raisons biologiques (étude du cycle de vie) ou écologiques (lieux et modes de vie).

Nous rappelons qu'une situation éducative correspond à l'intervention consciente et volontaire d'un enseignant dont l'action vise à produire des changements sur l'apprenant qui relèvent de l'apprentissage. Limitées dans le temps et ayant des objectifs spécifiques dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances et/ou compétences, les situations éducatives s'apparentent à ce que nous appelons plus communément les situations d'apprentissages.

Il est difficile de voir si ces enseignantes en situation d'apparement se situent dans l'anthropocentrisme ou non, puisque si nous reprenons la définition de Sauvé (2007), elle insiste sur la rupture qu'il existe entre la nature et l'Homme selon cette vision de l'environnement. Ici, les professeurs des écoles, certes ne font pas d'élevage ou ne mettent pas en place de maisons à insectes ou d'abris à oiseaux, mais c'est pour des raisons de manque de temps ou de moyens, pas forcément avec une volonté de protéger l'environnement en intégrant les animaux.

Les enseignantes en apparement avec l'ENH, de manière générale, considèrent l'animal comme un objet, utilisé en appui de situations éducatives dans le domaine scientifique. Si l'on reprend les termes de Létourneau (2005), « Il en résulte que les animaux sont des moyens au service des êtres humains pour atteindre leurs fins et leurs besoins » (p.2), ces enseignantes considèrent clairement l'animal comme un objet. Deux répondants nous permettent de nuancer cette interprétation car ils voient l'animal autrement qu'un objet scientifique et peuvent paraître moins en coupure avec l'ENH (R.8 : « Prendre conscience du bien-être de l'animal et permettre aux élèves de s'occuper de lui » ; R.16 : « Les enfants sont très attirés par les animaux et en sont entourés »). Ces enseignantes voient davantage l'animal comme un moyen de favoriser le développement de l'enfant. Toutefois, nous demeurons dans une forme d'utilisation de l'animal. La notion de bien-être animal apparait mais avec une cage (R.8 : « Lui donner à manger, à boire, et changer sa cage »). La notion de BEA est interrogée : peut-on parler de BEA en captivité ? De plus, la question de bien-être est dissimulée derrière le fait que ce qui prime c'est l'enfant.

Cette analyse des résultats nous permet de réaliser une première distinction :

- Une catégorie de répondants qui ne montrent aucun intérêt pour les élevages, à défaut de temps et de moyens.
- Une catégorie de répondants qui fait uniquement des élevages en classe car le reste paraître trop compliqué. Même si certains mettent en place des abris à oiseaux, nous sommes davantage dans de l'anthropocentrisme que dans du biocentrisme puisque cela permet d'observer de loin tout en étant artificiel.

Les enseignantes en situation d'apparement-fusion avec l'ENH

Trois répondants sur seize sont en apparement-fusion. Pour analyser les résultats nous avons décidé de les classer dans un tableau à partir des trois premières questions.

Tableau 3 - Comment se situent les enseignantes en apparement-fusion avec l'ENH vis-à-vis- des élevages, des maisons à insectes et des abris à oiseaux ?

Question 1		
Avez-vous déjà mis en place des élevages en classe		
OUI (2 sur 3)	NON (1 sur 3)	
Question 2	Question 2	
Avez-vous déjà mis en place des maisons à insectes avec vos élèves ?	Avez-vous déjà mis en place des maisons à insectes avec vos élèves ?	
NON (2 sur 2)	OUI (1 sur 1)	
Question 3	Question 3	
Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?	Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?	
OUI (1 sur 2)	NON (1 sur 2)	NON (1 sur 1)

Deux répondants **pratiquent des élevages mais pas de maisons à insectes**. Une distinction se fait concernant les abris à oiseaux puisque l'un l'a mis en place et pas l'autre. Les arguments mis en avant sont les mêmes que précédemment : manque de temps et d'intérêts. La question de l'utilisation de l'animal est avancée par **l'enseignante qui ne pratique pas d'élevages** (R.3 : « Dans le cadre du projet jardin, auxiliaire du potager »). L'idée du bien-être apparait mais dans une dimension anthropocentrée (R.11 : « Pour le bien-être des oiseaux en hiver et observation des allers-retours »).

Pour conclure, lorsqu'on s'attache aux réponses de la question 5, nous remarquons qu'aucune enseignante n'est en coupure. En revanche, il est intéressant de voir que lorsqu'on creuse l'analyse des questions 1 à 3 mises ensemble nous observons, de par leurs justifications, une attitude de coupure et des valeurs anthropocentrées.

4.2. La position des enseignants vis-à-vis des animaux captifs

Les questions 4 et 6 relatives à la présence d'un mammifère en classe ou à la visite de zoos et d'aquariums permettent de façon pertinente de déplacer le questionnement vers un autre type d'animal qu'est le mammifère et nous amène ainsi vers la classification opérée par Montagner (2007) concernant les animaux familiers. Il en existerait cinq groupes, tous des mammifères ayant des caractéristiques proches de l'humain (chat, chiens, chevaux, dauphins) sauf, le perroquet qui rappelle quand même l'Homme dans le sens où il émet des sons. A travers les réponses à ces questions nous voulions voir si l'intérêt des professeurs des écoles était le même s'il s'agissait d'un animal proche de l'humain (mammifère) ou non (insectes, animaux à sang froid etc.). Cependant, **une écrasante majorité a répondu « oui » à ces questions ce qui ne discrimine pas l'échantillon (13 sur 16).**

R.2 précise qu'il est toujours très positif d'avoir un petit mammifère dans la classe notamment pour un enfant à trouble autistique. Une fois encore l'animal vient rendre service à l'Homme. Comme nous l'avons vu dans la partie problématisation, l'animal est aussi utilisé à des fins thérapeutiques (chiens d'aveugles). En effet, comme l'a indiqué Servais (2007), l'animal peut apporter la satisfaction des besoins émotionnels fondamentaux lorsqu'il est utilisé à ces fins.

Une enseignante ayant fait une visite au zoo montre quand même un désaccord vis-à-vis de cette pratique (R.5 : « Organisée par l'école, mais personnellement j'ai des objections contre les zoos (conditions de vie, enfermement etc.). J'ai donc essayé de sensibiliser les élèves dessus »). D'après sa justification on peut voir qu'elle tente une sensibilisation au BEA. Toutefois, elle n'est pas encore dans une éducation au BEA, pour deux raisons : elle parle de « sensibiliser », et elle s'est quand même rendue au zoo.

Sur les questions relatives à l'animal captif (élevages, zoos, aquariums etc.), l'ensemble de ces enseignantes s'accordent à dire que cela permet aux élèves d'appréhender les animaux sous un angle scientifique (naissance, croissance, nutrition, reproduction, mort). De plus, amener ses élèves au zoo renforce l'idée que c'est un lieu opportun pour voir les animaux. Il s'agit d'une démarche

emprunte de valeurs anthropocentrées qui n'est pourtant pas nouvelle, puisque Trinquier (2002) s'interrogeait déjà sur la présence de zoos au IV^{ème} siècle avant J.C. à Alexandrie.

D'après la question 4, la totalité des enseignantes s'accordent à dire que la présence d'un mammifère en classe favorise le langage, l'autonomie et le développement de l'enfant. L'animal ne sert plus dans une dimension scientifique mais langagière : il sert à quelque chose encore une fois.

Trois enseignantes n'ont pas organisé de sorties au zoo ou dans un aquarium, deux pour des raisons de manque de moyens et d'intérêts et une par convictions personnelles (R.6 : « Personnellement je n'aime pas trop voir les animaux en cage mais pour les enfants c'est le seul moyen de voir des animaux qu'ils ne peuvent pas voir dans leur milieu proche »). A travers sa justification, nous observons quand même qu'elle serait prête à le faire et donc à ne plus être en accord avec ses valeurs dans l'intérêt des élèves.

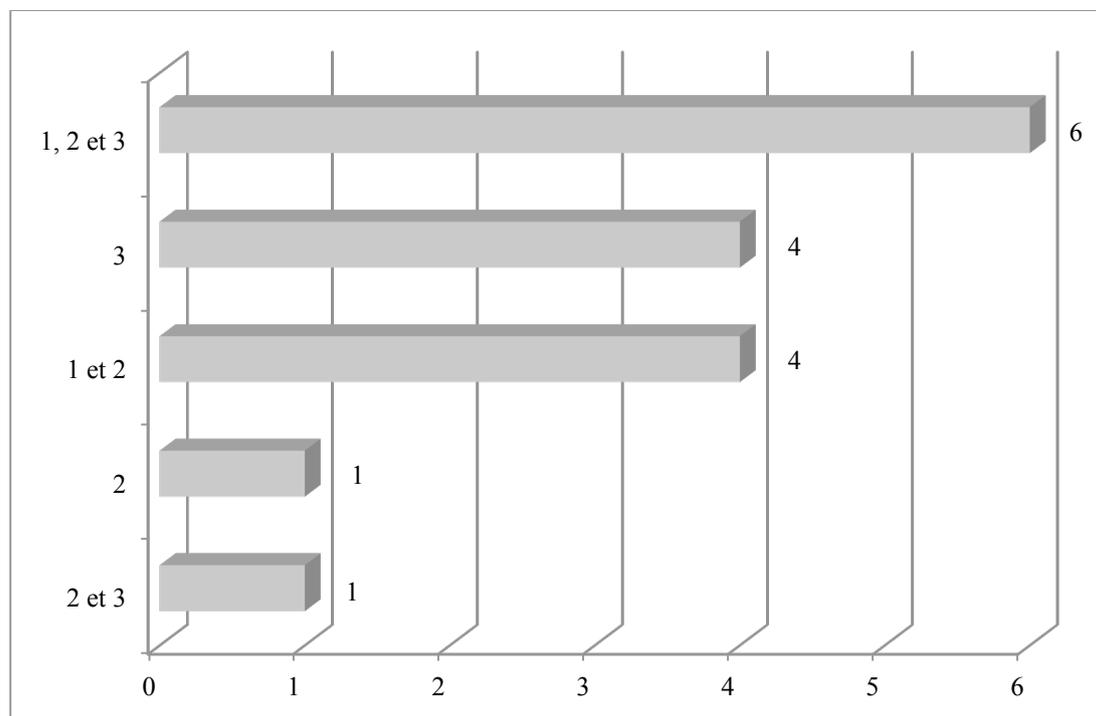
4.3. Les supports utilisés pour étudier l'animal en sciences

La question 7 offrait la possibilité de choisir plusieurs réponses. Afin de faciliter la lecture du tableau ci-dessous, nous avons associé chaque réponse à un numéro :

- 1 : Dans leur milieu naturel
- 2 : Animaux vivants ou morts en classe
- 3 : Documents (vidéo ou papier)

Graphique à barres 1 - Quels types de supports utilisent les enseignantes lorsqu'elles abordent les animaux en science ?

Types de supports



Nombre de répondants

Une seule enseignante (R.5) utilise **à la fois des animaux vivants** (elle précise n'utiliser que des escargots en s'appuyant sur l'élevage qu'elle a en classe) **et des documents** (pour des raisons de facilité) en tant que supports de ses situations éducatives.

R.11 utilise seulement des **animaux vivants ou morts** pour des raisons de proximité et de confrontation au réel.

Quatre enseignantes **s'appuient sur l'observation d'animaux en milieu naturel et à travers des documents** pour les aborder en sciences. Les raisons invoquées sont principalement l'intérêt de l'élève et la facilité, dans la mesure où, le milieu naturel est associé à un milieu reconstitué (R.4 : « Visite à l'écolothèque »).

Finalement, lorsque les enseignantes vont vers le milieu naturel elles le font dans l'intérêt de l'élève et l'animal est hors-champ (R.2 : « La mémoire est affective et visuelle, tactile aussi (caresser les chèvres par exemple) » ; R.12 : « C'est agréable de rencontrer des animaux vivants et c'est toujours un émerveillement pour les enfants de voir des animaux dans leur milieu naturel ou presque (ferme pédagogique ou zoo) »). Le concept de milieu naturel ne fait pas sens à tout le monde, il serait nécessaire de le définir.

Celles qui **utilisent uniquement les documents** (4 sur 16), sans grande surprise, ne font pas d'élevages en classe pour des raisons de manque de temps, d'informations et d'hygiène. Leurs pratiques d'enseignement sont donc en cohérence avec les supports utilisés en sciences (R.7 : « L'utilisation de documents est plus rapide et plus pratique. Disponibles en grande quantité »).

Six enseignantes **utilisent les trois types de supports**, ce sont celles qui ont fait au moins un élevage, une maison à insectes, ou un abri à oiseaux. Ce résultat est intéressant puisque certaines étudient les animaux dans leur milieu naturel (comme support) et font des élevages : l'élevage apparaît-il comme un milieu naturel pour ces enseignantes ? Les raisons qui les animent sont soit un choix pédagogique, dans le but de diversifier les supports afin d'avoir accès aux plus d'informations possibles (R.13 : « Pour que cela soit complémentaire » ; R.16 : « toutes les approches sont intéressantes et se complètent », soit en référence aux programmes (R.3 : « Cycle 1. Vivant / Non vivant »). Finalement, ces justifications montrent que ces enseignantes sont plus attachées au contenant (en choisissant une multitude de supports) qu'au contenu (l'étude des animaux en sciences). En grande partie, ce sont des enseignantes ayant beaucoup d'ancienneté dans l'Education Nationale (entre dix-sept et trente ans d'ancienneté).

4.4. Quelle est la place des animaux et de leur bien-être dans les pratiques d'enseignement déclarées ?

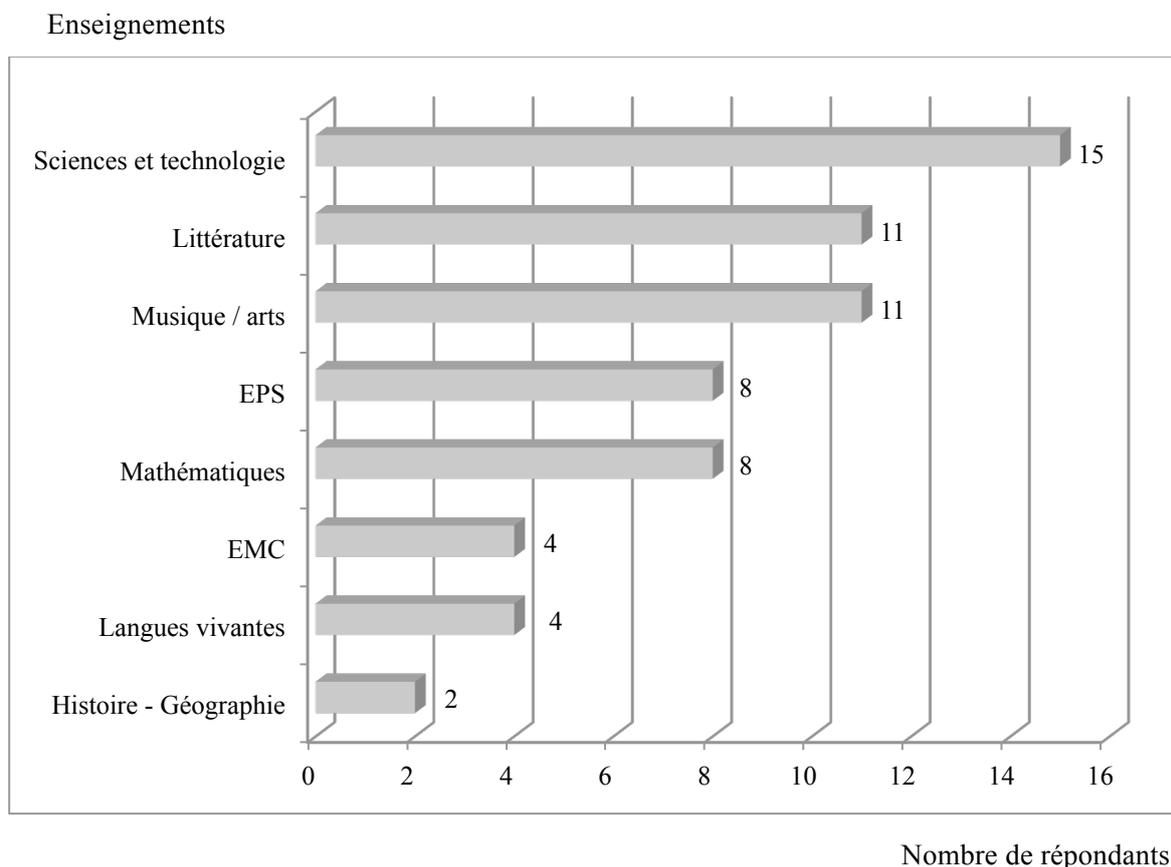
Nous avons poursuivi notre analyse en suivant un autre angle, celui de la place accordée aux animaux dans la pratique des enseignants et dans les programmes. Après avoir analysé la question 8 nous avons scindé notre échantillon en deux selon la réponse apportée à la neuvième question à savoir, avez-vous déjà évoqué le BEA en classe avec vos élèves ? (réponse : oui ou non). Pour notre interprétation nous avons traité les trois questions ensemble (questions 8, 9 et 10).

Rappelons la définition du BEA donnée par Lipp, Vidal et Simonneaux (2015) :

Nous pouvons mentionner que le BEA est tantôt défini par l'état de santé de l'animal, ou par les capacités d'adaptation de l'animal, tantôt par l'absence de souffrances tandis que d'autres acteurs le définissent comme un état mental résultant de la manière dont l'animal se représente son environnement à un instant t. (p.3)

Nous avons vu dans la deuxième partie, que dans les programmes actuels de l'Education Nationale (MENESR, 2015a et b), l'animal est évoqué principalement dans le domaine des sciences, et de manière beaucoup plus superficielle en littérature, en langues vivantes, en EMC et en arts visuels.

Graphique à barres 2 - Réponses à la question 8 : « A quels moments de vos pratiques d'enseignement intégrez-vous des animaux ? »



Globalement, toutes les enseignantes évoquent les animaux en sciences et technologie (15 sur 16). Etonnamment, deux professeurs des écoles intègrent les animaux en histoire et géographie alors qu'aucune référence à ce sujet n'est faite dans les programmes.

A travers ce graphique, nous pouvons voir que les animaux ne sont pas uniquement inclus dans les enseignements scientifiques. En effet, nombreux sont les répondants (11 sur 16) qui les intègrent dans des disciplines de création (arts visuels et éducation musicale). Il peut s'agir comme inscrit dans les programmes (MENESR, 2015b) d'un « travail sur les musées autour d'espèces imaginaires ou d'animaux méconnus » (p.142).

Nous constatons que l'Enseignement Moral et Civique (EMC) n'est pas coché à douze reprises, seulement quatre répondants intègrent les animaux dans cet enseignement.

Sans grande surprise et conformément aux programmes, c'est en sciences et technologie que les références aux animaux sont les plus nombreuses. En effet, c'est bien en sciences que les animaux sont majoritairement abordés dans le but d'étudier leurs besoins et leurs comportements, c'est à dire leur mode de vie, leur fonctionnement. Nous pouvons donc dire, au vu de ces résultats, que les enseignantes se conforment aux instructions données par les textes officiels où différents attendus de fin de cycle évoquent les animaux sous un angle purement scientifique. En revanche, avec étonnement, nous constatons que seulement quatre professeurs des écoles intègrent les animaux en EMC soit autant qu'en langues vivantes. Cela nous questionne donc sur le BEA que nous allons voir maintenant.

Tableau 4 - Comment se situent les enseignantes vis-à-vis d'une éducation au BEA ?

Question 9			
Avez-vous déjà évoqué le BEA en classe avec vos élèves ?			
OUI (7 sur 16)		NON (9 sur 16)	
Question 10		Question 10	
Selon vous, une éducation au BEA a-t-elle sa place dans les programmes ?		Selon vous, une éducation au BEA a-t-elle sa place dans les programmes ?	
OUI (7 sur 7)	NON (0 sur 7)	OUI (8 sur 9)	NON (1 sur 9)

Les enseignantes qui n'évoquent pas le BEA avec leurs élèves

Neuf enseignantes sur seize répondent qu'elles **n'évoquent pas le BEA avec leurs élèves**, cela n'est pas surprenant dans la mesure où elles intègrent toutes les animaux dans le domaine des sciences afin d'étudier, conformément aux programmes, leur cycle de vie (R.2 : « Je pense qu'on l'aborde quand on fait un élevage »). Les animaux sont donc abordés comme des objets scientifiques.

Suite à cette analyse nous nous sommes interrogées sur les raisons qui poussent ces enseignantes à ne pas traiter du BEA en classe. Elles déclarent que :

- C'est trop difficile (R.14 : « Ça me paraît difficile en petite section. »).
- Les élèves sont trop jeunes.
- « Le thème des animaux n'a jamais été abordé » (R.9).
- peut-être l'occasion de le faire.
- Ce n'est pas dans les programmes.
- Le fait de faire un élevage permet avoir un animal et de changer sa litière (R.2 : « Avoir un lapin dans la classe par exemple : on lui nettoie sa litière »).

Beaucoup d'enseignantes déclarent n'évoquer le BEA en classe qu'en situations d'apprentissages en sciences de manière brève et non spécifique (R.12 : « Pas de façon approfondie » ; R.15 : « Pas de façon systématique, cela peut se produire au cours d'une discussion »).

Malgré une réponse négative à la question 9, une enseignante prend conscience que « c'est peut-être l'occasion de le faire » (R.1). Pour nous, cette réponse est encourageante, elle nous laisse penser que notre étude a peut-être éveillé certaines consciences. Cela reste toutefois à nuancer dans la mesure où, le BEA étant au cœur de ce questionnaire, cette réponse a pu être biaisée pour une raison de désirabilité sociale.

Sur ces neuf enseignantes, huit **pensent qu'une éducation au BEA a sa place dans les programmes**. Cela donne l'impression qu'il est nécessaire d'avoir une injonction de la part de l'institution pour évoquer le BEA en situations éducatives. Les enseignantes ont apporté les justifications suivantes :

- Il s'agit de la formation du citoyen et du vivre ensemble.
- Cela est déjà dans les programmes en sciences et technologie.
- Le BEA est abordé au travers des élevages.
- C'est bien de sensibiliser les enfants (R.13 : « Car les enfants sont moins en contact avec les animaux qu'autrefois. »)

Ces enseignantes n'intègrent pas le BEA dans leurs enseignements mais sont nombreuses à penser qu'il faudrait que les programmes y consacrent une place pour de très bonnes raisons (formation du futur citoyen, sensibiliser les élèves, abordé en sciences). Néanmoins, l'ensemble des réponses est orienté vers les élèves et plus largement vers l'Homme. On parle de devoirs du citoyen, de sensibilisation des enfants mais à aucun moment les justifications sont en faveur du bien-être de

l'animal (R.10 : « Respecter les animaux est important. Cela est un devoir citoyen »). Les valeurs des enseignantes qui ressortent sont ainsi totalement anthropocentrées. Une enseignante sort du lot en considérant que le BEA ne peut pas apparaître dans les programmes en tant que discipline propre (R.15 : « Pas en tant que tel. Mais peut-être intégré à la formation du futur citoyen respectueux de tous les êtres vivants »).

Les enseignantes qui évoquent le BEA en classe

Sept enseignantes sur seize **disent évoquer le BEA en classe**. Cependant, nous ne connaissons pas les raisons qui les motivent à le faire ni les circonstances dans lesquelles elles le font, dans la mesure où nous avons omis de demander une justification si la réponse à la question 9 était « oui ».

A la question « Est-ce qu'une éducation au BEA a sa place dans les programmes ? » les enseignantes **ont toutes répondu « oui »**. Leurs justifications étaient variées :

- Tous les êtres vivants doivent être respectés.
- C'est en lien avec les programmes.
- Les élèves sont peu en contact avec les animaux.
- Cela permet de développer la pensée critique sans la contraindre.
- C'est important pour le respect d'autrui.

R.5 considère l'animal comme un égal de l'Homme puisqu'elle emploie les termes « respect d'autrui ». Autrui étant défini comme « toute personne autre que soi-même, surtout considérée sur le plan moral ; ensemble des personnes autres que soi-même » (dictionnaire Larousse). Cette justification montre une réelle attitude de fusion avec l'ENH, comme Franc (2012) l'indique, c'est une attitude où il n'existerait pas de distinction entre l'environnement humain et l'ENH. De plus, R.3 va plus loin en évoquant les droits des animaux : « Tout être vivant doit être respecté. Les animaux ont des droits (pas assez). » Ces deux réponses sont encourageantes puisqu'elles évoquent l'animal en tant que tel et non par rapport à l'Homme.

Une enseignante estime que le BEA est une éducation qui relève de la famille, mais dans la mesure où elle ne remplit pas sa mission, celle-ci devrait être confiée à l'école et donc intégrée dans les programmes (R.4 : « Car pas toujours abordé avec la famille. Certains enfants ne côtoient pas d'animaux dans la vie de tous les jours et n'ont aucune idée de ce qu'est le bien-être animal. ») Elle considère également que cette éducation au BEA est nécessaire puisque les enfants peuvent ne pas être en contact avec les animaux quotidiennement.

Cela nous interroge sur la place accordée aux animaux dans la vie de tous les jours ; le BEA est-il toujours associé aux animaux de compagnie ou d'élevage ? C'est dans ce type d'argumentation que nous voyons des comportements purement anthropocentrés. Doit-on amener les animaux vers nous pour prendre en compte leur bien-être ? Les animaux ont-ils besoin de l'Homme pour leur bien-être ? Selon nous le BEA se définirait davantage comme une distance vis-à-vis de l'animal en le laissant s'épanouir de manière autonome dans son milieu.

En analysant les justifications des enseignantes, nous observons que celles qui évoquent le BEA considèrent qu'une éducation au BEA a déjà sa place dans les programmes (R.7 : « En fonction des enseignants, elle a déjà sa place dans les programmes en l'associant à d'autres thèmes, d'autres disciplines »). Alors que celles qui ne l'abordent pas ne le perçoivent pas dans les programmes. Finalement, les enseignements des professeurs des écoles dépendent de la lecture interprétative des programmes et de leurs valeurs.

4.5. Existe-t-il une distinction entre la maternelle et l'élémentaire vis-à-vis de l'éducation au bien-être animal ?

Le dernier angle de notre analyse consiste à faire une comparaison entre les pratiques des enseignantes vis-à-vis du BEA en écoles maternelle et élémentaire.

Les enseignantes de maternelle (9 sur 16)

Tableau 5 - Quelles sont les pratiques des enseignantes de maternelle concernant les élevages, maisons à insectes, abris à oiseaux ?

Question 1 Avez-vous déjà mis en place des élevages en classe ?	OUI (6 sur 9)	NON (3 sur 9)
Question 2 Avez-vous déjà mis en place des maisons à insectes avec vos élèves ?	OUI (3 sur 9)	NON (6 sur 9)
Question 3 Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?	OUI (2 sur 9)	NON (7 sur 9)

Plus de la moitié des enseignantes en maternelle **mettent en place des élevages** (six sur neuf). Six sur neuf n'ont pas mis en place de maisons à insectes, sept sur neuf n'ont pas fait d'abris à oiseaux. Nous remarquons que les enseignantes de maternelle ont tendance à introduire un animal en classe et donc à vouloir le rapprocher d'elles et de leurs élèves, et ne l'observent pas dans leur milieu naturel. Malgré la bonne volonté d'observer un animal dans son milieu naturel (R.1 : « observer les différentes catégories d'oiseaux dans notre région »), cette pratique cache des valeurs anthropocentrées puisqu'elle consiste à créer un abri artificiel et à amener l'animal vers soi. De plus, certaines enseignantes pensent bien faire en mettant en place ce type d'abris pour l'hiver dans un souci de bien-être des oiseaux (R.11 : « pour le bien-être des oiseaux en hiver »). Comme nous l'avons indiqué précédemment dans notre analyse, nous estimons que prendre en compte le bien-être animal est de ne pas interférer dans sa vie. En effet, les oiseaux n'ont pas besoin de l'intervention de l'Homme pour s'abriter et se nourrir en hiver.

Tableau 6 - Quels types de supports utilisent les enseignantes de maternelle pour aborder les animaux en sciences ?

Question 7			
Comment abordez-vous les animaux en sciences et avec quels supports ?			
UTILISE LES TROIS TYPES DE SUPPORTS (5 sur 9)	UTILISE DES ANIMAUX VIVANTS OU MORTS ET DES DOCUMENTS (1 sur 9)	UTILISE LES ANIMAUX DANS LEUR MILIEU NATUREL ET DES DOCUMENTS (2 sur 9)	UTILISE UNIQUEMENT DES ANIMAUX VIVANTS OU MORTS (1 sur 9)

Cinq enseignantes sur neuf utilisent les **trois types de supports** pour étudier les animaux en sciences. Elles utilisent les trois types de supports pour des raisons pédagogiques : diversifier les supports, introduire une complémentarité (R.1 : « Il faut varier les supports d'apprentissage afin que chacun puisse apprendre et en présenter un maximum pour donner le maximum de compétences à chacun » ; R.16 : « Toutes les approches sont intéressantes et se complètent »).

Sept enseignantes sur neuf **utilisent des animaux vivants ou morts**. Les deux restantes **n'utilisent pas d'animaux vivants ou morts** et en faisant le rapprochement avec les trois premières questions, nous observons, avec cohérence qu'elles ne font pas non plus d'élevages. R.12 n'est pas contre un contact avec les animaux dans le but de les étudier, elle précise toutefois qu'il est préférable pour les enfants de les voir dans leur milieu naturel. Cette approche est une fois de plus centrée sur l'intérêt de l'enfant et non celui de l'animal puisque dans sa justification le milieu naturel évoqué ne correspond pas à la réalité (« C'est toujours un émerveillement pour les enfants de découvrir ou voir des êtres vivants dans leur milieu naturel ou presque (zoos, fermes pédagogiques) »).

Tableau 7 - Comment se situent les enseignantes de maternelle vis-à-vis d'une éducation au BEA ?

Question 8 A quel moment de vos pratiques d'enseignement intégrez-vous des animaux ?	PAS EN EMC	PAS EN EMC	EN EMC
Question 9 Avez-vous déjà évoqué le BEA en classe avec vos élèves ?	NON	OUI	OUI
Question 10 Selon vous, une éducation au BEA a-t-elle sa place dans les programmes ?	OUI	OUI	OUI
Effectifs	(5 sur 9)	(3 sur 9)	(1 sur 9)

R.5 intègre les animaux en EMC et évoque le BEA en classe avec ses élèves. De plus, elle considère qu'une éducation au BEA a sa place dans les programmes puisqu'elle l'assimile au respect d'autrui.

Les autres **n'intègrent pas les animaux en EMC**. Cinq enseignantes n'évoquent pas le BEA pour des raisons de manque de temps, ou d'incompatibilité avec l'âge des élèves (R.14), mais pensent qu'une éducation au BEA a sa place dans les textes officiels. Trois professeurs des écoles évoquent le BEA et pensent qu'il a sa place dans les programmes.

Les enseignantes en élémentaire (7 sur 16)

Tableau 8 - Quelles sont les pratiques des enseignantes en élémentaire concernant les élevages, maisons à insectes, abris à oiseaux ?

<u>Question 1</u> Avez-vous déjà mis en place des élevages en classe ?	OUI (1 sur 7)	NON (6 sur 7)
<u>Question 2</u> Avez-vous déjà mis en place des maisons à insectes avec vos élèves ?	OUI (1 sur 7)	NON (6 sur 7)
<u>Question 3</u> Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?	OUI (0 sur 7)	NON (7 sur 7)

Une grande partie des enseignantes en élémentaire **n'ont pas mis en place d'élevages, maisons à insectes ou abris à oiseaux**. Seulement une a fait un élevage, il s'agit d'une PES en CP, niveau de classe proche de la maternelle, donc rien de surprenant. L'autre a mis en place une fourmilière mais elle précise à la question 15 qu'elle a une grande expérience en classe maternelle. Il est donc fortement possible qu'elle l'ait fait avec une classe de maternelle. On peut noter que les sept enseignantes en élémentaire n'ont pas fait d'abris à oiseaux.

Tableau 9 - Quels types de supports utilisent les enseignantes d'élémentaire pour aborder les animaux en sciences ?

Question 7		
Comment abordez-vous les animaux en sciences et avec quels supports ?		
UTILISE LES TROIS TYPES DE SUPPORTS (1 sur 7)	UTILISE UNIQUEMENT DES DOCUMENTS (3 sur 7)	UTILISE LES ANIMAUX DANS LEUR MILIEU NATUREL ET DES DOCUMENTS (3 sur 7)

Seulement une enseignante **utilise les trois types de supports en incluant les animaux vivants ou morts**, de manière cohérente, il s'agit de la PES qui a mis en place un élevage dans sa classe de CP. Toutes les enseignantes d'élémentaire utilisent des documents pour plusieurs raisons : ils sont disponibles en grande quantité, cela est rapide, pratique et facile. Trois enseignantes utilisent **des documents et étudient les animaux dans leur milieu naturel** (donc en sortie). L'une d'entre elle étudie d'abord les animaux via des documents avant de les voir dans leur milieu naturel. Une autre s'attache d'abord à l'étude des animaux en milieu naturel pour les étudier ensuite via des documents, elle explique que cela permet de faire le lien entre ces deux types de supports et ainsi d'enrichir les apprentissages.

Tableau 10 - Comment se situent les enseignantes d'élémentaire vis-à-vis d'une éducation au BEA ?

Question 8 A quel moment de vos pratiques d'enseignement intégrez-vous des animaux ?	PAS EN EMC	PAS EN EMC	EN EMC	EN EMC	EN EMC
Question 9 Avez-vous déjà évoqué le BEA en classe avec vos élèves ?	NON	OUI	NON	NON	OUI
Question 10 Selon vous, une éducation au BEA a-t-elle sa place dans les programmes ?	OUI	OUI	NON	OUI	OUI
Effectifs	(2 sur 7)	(2 sur 7)	(1 sur 7)	(1 sur 7)	(1 sur 7)

Quatre enseignantes sur sept **n'intègrent pas les animaux en EMC, quatre n'évoquent pas le BEA en classe dont une qui considère qu'il n'a pas sa place dans les programmes** (R.15 : « Pas en tant que tel »). Elle n'exclut pas le BEA de la formation du futur citoyen mais considère que ça ne doit pas être une discipline en tant que tel. Toutes les autres estiment que le BEA a sa place dans les programmes.

Pour conclure sur ce dernier angle d'analyse, des élevages en classe sont davantage mis en place en maternelle qu'en élémentaire. Concernant les abris d'oiseaux et les maisons à insectes, la tendance entre élémentaire et maternelle est de ne pas y avoir recours.

En maternelle, la priorité est donnée aux trois types de supports pour l'étude des animaux en sciences (5 sur 9) pour des raisons pédagogiques. Alors qu'en élémentaire, seulement une personne utilise les trois, il s'agit de l'enseignante en CP qui a fait un élevage de cochons d'Inde en classe. Pour l'élémentaire, les sorties et les documents sont privilégiés pour étudier les animaux en sciences.

Concernant le bien-être animal, en maternelle, **seulement trois profils se dessinent sur une population de neuf personnes**, ce qui montre une certaine unité.

Le profil le plus marqué est :

- l'exclusion des d'animaux en EMC,
- l'absence d'évocation du BEA en classe,
- et la volonté d'intégrer le BEA dans les programmes.

Ce profil correspond à un enseignant qui attend passivement qu'une éducation au bien-être animal figure clairement dans les programmes pour l'intégrer dans ses situations éducatives.

En élémentaire, **cinq profils apparaissent sur une population de sept enseignantes**. Nous observons alors une plus grande disparité, il est donc difficile de montrer une tendance. Chaque enseignant s'imprègne des programmes et les interprète davantage pour les rendre cohérent avec ses valeurs. Nous pouvons tout de même indiquer, que toutes les enseignantes, exceptée une, pensent qu'une éducation au BEA a sa place dans les programmes.

PARTIE V : CONCLUSION

Notre réflexion a débuté autour d'un questionnement sur la condition animale depuis l'utilisation de l'animal par l'Homme. Cela nous a amené à nous interroger sur le bien-être animal et notamment sur sa prise en compte en situations éducatives. La question de recherche qui a guidé notre étude est donc la suivante : Bien-être animal : quelles sont les valeurs des enseignants vis-à-vis des animaux en appui des situations éducatives ? Afin de répondre à cette question nous avons alors mis en relations deux concepts clés - maturité affective et valeurs environnementales - qui ont cadré notre méthodologie. Nous avons alors interrogé une population d'enseignants de l'Hérault au moyen d'un questionnaire. L'analyse des réponses obtenues s'est déroulée autour de cinq angles : l'apparement ou l'apparement-fusion, la position des enseignantes vis-à-vis des animaux captifs, les supports utilisés en sciences par ces dernières, la place des animaux dans les programmes et le bien-être animal, enfin, une distinction entre maternelle et élémentaire.

Globalement, notre analyse nous a permis de montrer que les pratiques des enseignants sont marquées par des valeurs anthropocentrées. En revanche, leur volonté d'intégrer le bien-être animal dans les programmes nous laisse penser qu'il s'agit d'une question qui leur tient à cœur et qu'à l'avenir elle sera peut-être davantage considérée. Nous pensons alors que notre mémoire n'a pas servi à rien et a pu susciter certains questionnements autour de l'éducation au bien-être animal.

Certaines limites peuvent être mises en avant quant aux résultats obtenus. Tout d'abord, nous avons initialement prévu d'axer notre recherche sur la maturité affective des enseignants, mais n'ayant pas suffisamment développé notre questionnaire en ce sens, ce critère ne s'est pas révélé discriminant. Ainsi, l'axe principal de notre étude a glissé vers les valeurs environnementales. De plus, malgré une large diffusion de notre questionnaire, le nombre de répondants s'est avéré faible (seize enseignantes ont répondu). De surcroît, il s'agissait exclusivement de femmes par conséquent la variable homme / femme a été neutralisée. Ensuite, le questionnaire en lui-même peut être critiqué dans la mesure où nous avons omis de demander des justifications en cas de réponses positives aux questions six et neuf. Cet oubli ne nous a pas permis de mener une analyse complète pour certains des angles d'approche. De plus, la question onze aurait pu être supprimée puisqu'elle n'apporte rien à notre analyse.

Notre analyse a mis en exergue un manque de formation des professeurs des écoles. En effet, certaines notions comme le milieu naturel ou le concept de bien-être animal demeurent floues dans les esprits du corps enseignant. Pour pallier ce manque de formation, nous pensons, comme la plupart des répondants, que l'éducation au bien-être animal devrait avoir sa place dans les programmes, non pas comme une discipline à part entière mais comme une éducation transversale au même titre que l'éducation à la santé, aux médias et à l'information, à la sécurité et à la responsabilité, et au développement durable.

BIBLIOGRAPHIE

- Anon, (1913). *Roman farm management: the treatises of Cato and Varro* (circa 150 B.C.).
New York : Macmillian, A Virginia Farmers', transl..
- Armengaud, F. (2017). Enfants et animaux dans la littérature jeunesse. *L'école des parents*,
5(Sup.au N° 623), 187-208.
- Baratay, E. (2010). Les socio-anthropologues et les animaux. Réflexions d'un historien pour un
rapprochement des sciences. *Sociétés* 2010/2(108), 9-18.
- Bentham, J. (1970). An introduction to the principles of morals and legislation. *The Athlone Press*,
London : University of London, 283.
- Bourdon, J.P. (2003). Recherche agronomique et bien-être des animaux d'élevage. Histoire d'une
demande sociale. *Histoire et sociétés rurales*, 19, 221-239.
- Burgat, F. et Dantzer, R. (1997). Une nouvelle préoccupation : le bien-être animal. Sous la direction
de Paillat, M. Le mangeur et l'animal. Mutations de l'élevage et de la consommation.
Autrement. *Coll. Mutations/Mangeurs*, 172, Paris, 69-86.
- Chapouthier, G. (2008). Le respect de l'animal dans ses racines historiques : de l'animal-objet à
l'animal sensible. *Bulletin Académique Vétérinaire de France*, 162(1), 5-13.
- Chêne, C. (1998). Juger les vers. Exorcismes et procès d'animaux dans le diocèse de Lausanne
(XVe-XVIe s.). *Bozoky Médiévales*, 17, 34.
- Coppinger, L. et Coppinger, R. (1993). Dogs for herding and guarding livestock. Ch. 13
in Livestock Handling and Transport. CAB International. Oxford, England : T. Grandin, ed.
- Corson, S.A, et O'Leary Corson, E. et Gwynne, P.H (1975). Pet-facilitated psychotherapy, sous la
direction de Anderson, R. S. *Pet Animals and Society*, Londres : Baillière Tindall, 19-35.
- Davis, S.J.M. et Valla, F.R. (1978). Evidence for domestication of the dog 12'000 years ago in the
Natufian of Israel. *Nature*, 276, 608-610.

- Descartes, R. (1937). *Œuvres et lettres*. Paris, France : La Pléiade.
- Desnoyers, P. (2004). *Le bien-être des animaux de compagnie*. Cycle bien-être animal, Pré-forum de Balma. Edité par la Mission Agrobiosciences.
- Digard, J.P. (2008). Les nouveaux rapports Homme-animal. *Entre peurs et espoirs : comment se ressaisir de la science et la faire partager à nouveau ?* Séminaire de la Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche.
- Digard, J.P. (2009). Raisons et déraisons. Des revendications animalitaires. Essai de lecture anthropologique et politique. *Pouvoirs* 2009/4(131), 97-111.
- Franc, S. (2012). *Savoirs, affectivité et comportements : articulation de trois dimensions pour comprendre comment se construisent les apprentissages dans le contexte de l'éducation à la biodiversité. Le cas de l'étude d'arthropodes à l'école primaire en France* (Thèse de doctorat). Université Montpellier II - Sciences et Techniques du Languedoc; Université de Sherbrooke.
- Francini, S. et Lopez, M. (2013). *L'impact de l'utilisation du vivant en classe de sciences sur la motivation des élèves*. Education.
- Francione, G.L. et Charlton, A.E. (1992). Vivisection and dissection in the classroom: A guide to conscientious objection. *Jenkintown: American Anti-Vivisection Society*.
- Fumat, Y. Vincens, C. et Etienne, R. (2003). *Analyser les situations d'apprentissage (préface de Philippe Perrenoud)*. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris, France : ESF Editeurs.
- Galinon-Méléneq, B. (2003). *Homme/animal : Quelles relations? Quelles communications?* [En ligne]. Consulté le 4 janvier 2018. France : Presses universitaires de Rouen et du Havre, 172-173.
- Gagnon Thompson, S. et Barton, M. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14, 149-157

- Gaunet, F. et Milliet, J. (2010). Le rapport des personnes déficientes visuelles au chien guide. Comment l'usage du chien guide pourrait-il se développer en France ? *ALTER, European Journal of Disability Research*, 4, 116-133.
- Guardamagna, A. (1995). *Le chien de Montagne des Pyrénées*. Paris, France : Ed. de Vecchi, 161.
- Hagège, H. et Bogner, F.X. et Caussidier, C. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Education relative à l'environnement*, 8, 109-127.
- Journal officiel des Communautés européennes. (1997). *Traité d'Amsterdam modifiant le traité sur l'Union européenne, les traités instituant les Communautés européennes et certains actes connexes*. JO n° C 340 du 10/11/1997, 0001-0144.
- Journal officiel de la République française (JORF). (1850). *Loi du 2 juillet 1850 dite Grammont sur les mauvais traitements envers les animaux domestiques modifiée par la loi n°51-461 du 24 avril 1951 portant modification de la loi du 02-07-1850 relative aux mauvais traitements envers les animaux*. JO du 25/04/1951, page 04139.
- JORF. (1967). *Circulaire numéro 67-70 du 6 février 1967*. Bulletin Officiel n°7 du 16 février 1967.
- JORF. (1976). *Loi n° 76-629 du 10 juillet 1976 relative à la protection de la nature*.
Version consolidée au 4 mars 2018. JORF 13/07/1976 rectificatif JORF 28/11/1976.
- JORF. (1985a). *Circulaire numéro 85-179 du 30 avril 1985*. Bulletin Officiel n°20 du 16 mai 1985.
- JORF. (1985b). *Note de service n°85-179 du 30 avril 1985*. Bulletin officiel n°20 du 16 mai 1985.
- Journal officiel de l'Union Européenne. (2010). *Directive 2010/63/UE du parlement européen et du conseil du 22 septembre 2010 relative à la protection des animaux utilisés à des fins scientifiques*. JO L276 du 22 septembre 2010, 33-79.
- Kellert, S. R. (éd.) (2002). Experiencing nature : affective, cognitive and evaluative development in children. In P. H. Kahn Jr. et S.R. Kellert (éds.), *Children and Nature Psychological, Sociocultural and Evolutionary investigations* (p. 117-151). Cambridge (MA) : The MIT Press.

- Kergreis, S. (2009). Les valeurs et les actes : une perspective transdisciplinaire pour l'éducation à l'environnement. *Education relative à l'environnement*, 8, 91-108.
- Landry, J.M. (1998). *L'utilisation du chien de protection dans les Alpes suisses : Une première analyse*. KORA.
- Létourneau, L. (2005). De l'animal-objet à l'animal sujet ? Regard sur le droit de la protection des animaux en Occident. *Lex electronica*, 10(2 numéro spécial).
- Levinson, B.M. (1961). The dog as a co-therapist, *Mental Hygiene*, 46, 59-65.
- Lipp, A. et Vidal, M. et Simonneaux, L. (2015). Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture prennent en compte la vivacité de la question socialement vive du bien-être animal en élevage ? *ResearchGate*.
- MENESR. (2007). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*.
Bulletin officiel hors-série n° 5 du 12 avril 2007.
- MENESR. (2015a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*.
Arrêté du 18 février 2015. J.O. du 12-3-2015. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.
- MENESR. (2015b). *Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Arrêté du 9 novembre 2015. J.O. du 24-11-2015. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, (2015). *L'utilisation des animaux à des fins scientifiques dans les établissements utilisateurs français*. Enquête statistique.
- Merchant, C. (1992). *Radical ecology: The search for a livable world*. New York: Routledge.
- Montagner, H. (2007). L'enfant et les animaux familiers. *Enfances et Psy*, 35, *L'enfant et l'animal*. Paris : Erès, 15-34.

- Nouët, J.C. et Chapouthier, G. (2006). *Humanité, Animalité : quelles frontières ?* Paris : Éditions Connaissances et savoirs.
- Oakley, J. (2012). Dissection and choice in the science classroom: Student experiences, teacher responses, and a critical analysis of the right to refuse. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 15-29.
- Porcher, J. (2005). Le « bien-être animal » existe-t-il ? *Economie rurale*, 285, 88-94.
- Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals (RSPCA). (2007). *Education and animals : Guidance for education establishments in England and Wales*.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, (4), 31-47.
- Sauvé, L. (2009) Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Education relative à l'environnement*, 8, 147-162.
- Scott, J.P. (1968). Evolution and Domestication of the Dog. *Journal of Evolutionary Biology*, 2, 243-275.
- Searles, H. (1960). *L'environnement non humain (traduit de « The non human environment » en 1986)*. Paris : Gallimard.
- Searles, H. (1986). *L'Environnement non humain*. Paris : NRF Gallimard (1re éd. 1960)
- Servais, V. (2007). La relation homme-animal. La relation à l'animal peut-elle devenir significative, donc thérapeutique, dans le traitement des maladies psychiques ? *Enfances & Psy* 2007/2(35), 46-57.
- Stern, P. et Dietz, T. (1994). The Value Basis of Environmental Concern. *Journal of Social Issues*, 50(3), 65-84.
- Strebel, R. (1905). *Die Deutschen Hunde und Ihre Abstammung*. München.

- Trinquier, J. (2002) Localisation et fonctions des animaux sauvages dans l'Alexandrie lagide : la question du « zoo d'Alexandrie ». In : Mélanges de l'Ecole française de Rome. *Antiquité*, 114(2), 861-919.
- United Kingdom (1822). Martin's act, *An Act to prevent the cruel and improper treatment of Cattle*, 3 George IV, c. 71.
- Vidal, M. (2014). *Eduquer au bien-être animal en formation professionnelle : prise en compte de l'empathie interspécifique par le système éducatif* (Thèse de doctorat). Université Toulouse Le Mirail, Toulouse II.
- Vidal, M. et Simonneaux, L. (2014). Conceptions de l'animal au regard de dialectique objet/sujet. *Education et socialisation*.

ANNEXES

Annexe 1 - Notre questionnaire

QUESTIONNAIRE
EDUQUER AU BIEN-ETRE ANIMAL

1- Avez-vous déjà mis en place des élevages en classe ?

Si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

2- Avez-vous déjà mis en place des maisons à insectes avec vos élèves ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

3- Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

4- Pensez-vous que la présence d'un petit mammifère (type lapin) en classe maternelle favorise le langage, l'autonomie et le développement de l'enfant ?

Oui

Non

5- Dans la cour de récréation un élève écrase un insecte, comment réagissez-vous ?

Je lui dis que ce n'est pas gentil et qu'il n'aimerait pas qu'on lui fasse pareil

Je lui explique qu'il s'agit d'un être vivant tout comme un lapin un humain donc si on l'écrase il meurt

Je fais comme si je n'avais rien vu

6- Avez-vous déjà organisé une visite au zoo, aquarium avec votre classe ?

Oui

Non

Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

7- Comment abordez-vous les animaux en sciences et avec quels supports ?

- Dans leur milieu naturel
- Animaux vivants ou morts en classe
- Documents (vidéo ou papier)

Justifiez votre choix

.....

.....

.....

8- A quels moments de vos pratiques d'enseignement intégrez-vous des animaux ?

- Littérature
- Sciences et technologie
- Langues vivantes
- Maths
- Arts plastiques
- Musique
- EMC
- Histoire / Géographie
- EPS

9- Avez-vous déjà évoqué le bien-être animal en classe avec vos élèves ?

- Oui
- Non

Si non, pourquoi ?

.....

.....

.....

10- Selon-vous, une éducation au bien-être animal a-t-elle sa place dans les programmes ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

.....

.....

.....

11- Lorsque vous abordez l'alimentation avec vos élèves, parlez-vous d'autres sources protéiniques que celles d'origine animale ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

.....

.....

12- Sexe :

- Homme
- Femme

13- Age :

14- Ancienneté dans l'Education Nationale :

15- Niveau de classe :

16- Exercez-vous en REP, REP+ ? (cochez la case)

- REP
- REP +
- Ni REP ni REP+

Annexe 2 - Réponse au format papier à notre questionnaire (R.5)

QUESTIONNAIRE
EDUQUER AU BIEN-ETRE ANIMAL

1- Avez-vous déjà mis en place des élevages en classe ?

Si oui, pourquoi ?
Elevage d'escargots, pour sensibiliser les élèves, les habituer à s'occuper d'animaux, à apprendre à les connaître et connaître leurs besoins, observer la reproduction, etc... Parce que c'est un point des programmes.

Si non, pourquoi ?
.....
.....
.....

2- Avez-vous déjà mis en place des maisons à insectes avec vos élèves ?

Oui
 Non

Pourquoi ?
S'aimerai mais pas en le temps et je n'ai plus exploré le monde dans les domaines dont je m'occupe -
.....
.....

3- Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?

Oui
 Non

Pourquoi ?
Même chose que question 2 et aussi parce que c'est difficile pour de maternelle de construire un nichoir.
.....
.....

1

4- Pensez-vous que la présence d'un petit mammifère (type lapin) en classe maternelle favorise le langage, l'autonomie et le développement de l'enfant ?

- Oui
 Non

5- Dans la cour de récréation un élève écrase un insecte, comment réagissez-vous ?

- Je lui dis que ce n'est pas gentil et qu'il n'aimerait pas qu'on lui fasse pareil
 Je lui explique qu'il s'agit d'un être vivant tout comme un lapin un humain donc si on l'écrase il meurt
 Je fais comme si je n'avais rien vu

6- Avez-vous déjà organisé une visite au zoo, aquarium avec votre classe ?

- Oui → organisé par l'école. Mais personnellement j'ai des objections contre les zoo (conditions de vie, enfermés etc) j'ai donc essayé de sensibiliser les élèves dessus.
 Non
Si non, pourquoi ?
.....
.....
.....

7- Comment abordez-vous les animaux en sciences et avec quels supports ?

- Dans leur milieu naturel
 Animaux vivants ou morts en classe (pour les escargots)
 Documents (vidéo ou papier)

Justifiez votre choix

↓
Facilité

8- A quels moments de vos pratiques d'enseignement intégrez-vous des animaux ?

- Littérature
- Sciences et technologie
- Langues vivantes
- Maths
- Arts plastiques
- Musique
- EMC
- Histoire / Géographie
- EPS *(déjà fait)*

9- Avez-vous déjà évoqué le bien-être animal en classe avec vos élèves ?

- Oui
- Non

Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

10- Selon-vous, une éducation au bien-être animal a-t-elle sa place dans les programmes ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

Respect d'autrui, compréhension du monde
.....
.....
.....

11- Lorsque vous abordez l'alimentation avec vos élèves, parlez-vous d'autres sources protéiniques que celles d'origine animale ?

- Oui
 Non

Pourquoi ?

Ce sujet n'a pas été abordé avec les élèves

12- Sexe :

- Homme
 Femme

13- Age : 22

14- Ancienneté dans l'Education Nationale : 1

15- Niveau de classe : PS/MS/IGS

16- Exercez-vous en REP, REP+ ? (cochez la case)

- REP
 REP +
 Ni REP ni REP+

Annexe 3 - Réponse au format numérique de notre questionnaire (R.8)

QUESTIONNAIRE EDUQUER AU BIEN-ETRE ANIMAL

1- Avez-vous déjà mis en place des élevages en classe ?

Si oui, pourquoi ?

Un cochon d'inde.

Pour permettre aux élèves d'observer le régime alimentaire de l'animal et élargir sur la chaîne alimentaire.

Pour observer la croissance (pesée au début et à la fin).

Prendre conscience du bien-être de l'animal et permettre aux élèves de s'occuper de l'animal (lui donner à manger, à boire, changer sa cage).

Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

2- Avez-vous déjà mis en place des maisons à insectes avec vos élèves ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Je suis enseignante depuis un an uniquement, donc ce n'était pas dans mes projets.

Mais par la suite, pourquoi pas. Observer le vivant en situation peut être très intéressant pour les élèves.

3- Avez-vous déjà mis en place dans votre école un abri à oiseaux ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

Pas dans mes projets.

4- Pensez-vous que la présence d'un petit mammifère (type lapin) en classe maternelle favorise le langage, l'autonomie et le développement de l'enfant ?

- Oui
- Non

5- Dans la cour de récréation un élève écrase un insecte, comment réagissez-vous ?

- Je lui dis que ce n'est pas gentil et qu'il n'aimerait pas qu'on lui fasse pareil
- Je lui explique qu'il s'agit d'un être vivant tout comme un lapin un humain donc si on l'écrase il meurt**
- Je fais comme si je n'avais rien vu

6- Avez-vous déjà organisé une visite au zoo, aquarium avec votre classe ?

- Oui
- Non

Si non, pourquoi ?

7- Comment abordez-vous les animaux en sciences et avec quels supports ?

- Dans leur milieu naturel**
- Animaux vivants ou morts en classe**
- Documents (vidéo ou papier)**

Justifiez votre choix

Lors de sortie, si l'occasion se présente, observation des insectes (ex : sortie à Restinclières, observation des insectes vers la mare).

Animaux vivants : élevage. Observation de la croissance et des soins au quotidien.

Documents : pour faire une généralité, un bilan, élargir le bilan.

8- A quels moments de vos pratiques d'enseignement intégrez-vous des animaux ?

- Littérature
- Sciences et technologie
- Langues vivantes
- Maths
- Arts plastiques
- Musique
- EMC
- Histoire / Géographie
- EPS

9- Avez-vous déjà évoqué le Bien-Etre Animal en classe avec vos élèves ?

- Oui
- Non

Si non, pourquoi ?

.....

.....

.....

10- Selon-vous, une éducation au bien-être animal a-t-elle sa place dans les programmes ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

Questionner le monde du vivant, qui est un domaine des programmes peut parfaitement englober l'éducation au bien-être animal (se questionner sur son régime alimentaire, sa croissance, son déplacement, mais aussi sur son bien-être).

11- Lorsque vous abordez l'alimentation avec vos élèves, parlez-vous d'autres sources protéiniques que celles d'origine animale ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

12- Sexe :

Homme

Femme

13- Age : 22

14- Ancienneté dans l'Education Nationale : 1 an (PES)

15- Niveau de classe : CP

16- Exercez-vous en REP, REP+ ? (cochez la case)

REP

REP +

Ni REP ni REP+