



HAL
open science

Éduquer au bien-être animal en formation professionnelle : prise en compte de l'empathie interspécifique par le système éducatif

Michel Vidal

► **To cite this version:**

Michel Vidal. Éduquer au bien-être animal en formation professionnelle : prise en compte de l'empathie interspécifique par le système éducatif. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français. NNT : 2014TOU20110 . tel-01252136

HAL Id: tel-01252136

<https://theses.hal.science/tel-01252136v1>

Submitted on 7 Jan 2016

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.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Michel VIDAL

le lundi 08 décembre 2014

Titre :

Éduquer au bien-être animal dans l'enseignement professionnel : prise en compte de l'empathie interspécifique par le système éducatif

École doctorale et spécialité :

ED Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, COgnition (CLESCO) : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directrice de Thèse

Madame Laurence Simonneaux, professeure des universités, ENFA-Toulouse

Rapporteurs

Madame Barbara Bader, professeure, FSE-Laval

Madame Maryline Coquidé, professeure des universités, STEF-ENS Cachan

Autres membres du jury

Madame Nathalie Panissal, maître de conférence, HDR, ESPE-Toulouse

Madame Chantal Pouliot, professeure agrégée, FSE-Laval

Madame Véronique Servais, professeure, ISHS-Liège

École Doctorale CLESCO (Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition)
Unité Mixte de recherche MA 122 EFTS (Éducation, Formation, Travail, Savoirs)
École Nationale de Formation Agronomique, Université Toulouse Jean Jaurès

THESE

Pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Éducation

Éduquer au bien-être animal en formation professionnelle :

Prise en compte de l'empathie interspécifique
par le système éducatif



(photo offerte par Bénédicte Guénard)

Michel VIDAL

08 décembre 2014

Sous la direction de

Madame Laurence SIMONNEAUX

Professeure des Universités, École Nationale de Formation Agronomique, Toulouse (France)

Résumé

Les débats scientifico-éthiques relevant du bien-être animal en font une question socialement vive. Nous interrogeons son enseignement en formation agricole, envisagé au travers d'une éducation à l'empathie interspécifique.

Nous questionnons les facteurs des éducations formelle, non-formelle et informelle susceptibles de le défavoriser. Notre recherche se fonde sur les discours de 7 élèves en formation relevant de l'élevage d'animaux de production ou d'animaux de compagnie, de 5 enseignants et de 108 auteurs de manuels scolaires du XIXe et XXe siècle.

En début de formation, 6 élèves souhaitent créer une relation affective avec l'animal mais ne développent pas nécessairement une attitude empathique durant la formation. Les facteurs incriminés sont (1) le manque de confiance en soi de l'élève et les jugements qu'il subit de ses pairs, de l'enseignant ou de ses parents, (2) la conformation aux savoirs, pratiques et idéologies des parents, des professionnels ou de l'enseignant, (3) une conception et une motivation anthropocentrée et réifiante vis-à-vis de l'animal, (4) la dissociation de la dimension relationnelle et productive de l'élevage. Ils génèrent des mécanismes de défense préjudiciables à une pensée critique.

Nous préconisons un enseignement professionnel fondé sur une réflexivité critique scientifico-éthique. Pourtant l'expression des émotions et des valeurs est évitée par les enseignants. Si les auteurs des manuels scolaires de 1830 à 1900 prennent en compte la question éthique du bien-être de l'animal avec une posture moraliste zoo- ou anthropocentrée, celle des auteurs contemporains est plutôt neutre, parfois engagée, voire contradictoire.

Mots-clefs : bien-être animal, question socialement vive, empathie, forme éducative

Abstract

Educate animal welfare in vocational training : taking account of interspecies empathy in the educational system

The scientific and ethical debates within the animal welfare make a socially acute question. We examine its trainability in agricultural training. We consider it through education interspecies empathy.

We question the factors of formal, non-formal and informal education likely to disadvantage. Our research is based on the discourses of 7 students in training in animal production or pets breeding, 5 teachers and 108 textbook writers of the nineteenth and twentieth century.

Beginning of training, 6 students want to create an emotional relationship with the animal, but does not necessarily develop an empathetic attitude during training. The incriminated factors are (1) lack of confidence of the student and the judgments he undergoes from his peers, teacher or parent, (2) conformation to knowledge, practices and ideologies of parents, professional or teacher, (3) a conception and motivation vis-à-vis the animal anthropocentric and reifying (4) the dissociation of the relational dimension and productive livestock. They generate defense mechanisms detrimental to critical thinking.

We promote professional education based on scientific and ethical critical reflexivity. Yet the expression of emotions and values is avoided by teachers. Authors of textbooks from 1830 to 1900 took into account the ethical question of the animal welfare with a moralistic posture zoo or anthropocentric. Contemporary authors are rather neutral, sometimes engaged and even contradictory.

Key-words : animal welfare, socially acute question, empathy, educational form

Remerciements

Voici quatre années d'un travail qui a pesé sur ma relation avec Lio. Sa patience et sa compréhension m'ont été particulièrement précieuses pour vivre ces moments de réflexion libérés d'un sentiment de culpabilité. Mais je ne sais que trop les sacrifices que mes recherches ont exigés. Si l'investissement dans un tel projet fait les accepter plus aisément, le fait de le subir suppose un grand respect dont je te suis tout particulièrement reconnaissant.

Laurence Simonneaux, dans son rôle de directrice de thèse, m'a permis de conduire ma recherche en accompagnant ma réflexion tout en me laissant la liberté de définir mes propres centres d'intérêts. Au travers d'une écoute tout à la fois respectueuse de mes choix, et avec la rigueur scientifique qu'une démarche de recherche suppose, elle m'a appris ce qu'objectivité veut dire dans le domaine des sciences humaines, mais aussi ce que veut dire accompagner une personne dans son évolution personnelle et professionnelle. C'est-à-dire savoir être attentif à ses souhaits sans projeter les siens propres, savoir lui éviter des écueils, et s'autoriser à des recommandations tout en permettant à la personne de s'en emparer en fonction de son propre développement.

Thierry Dupeuble, dès son arrivée en tant que nouveau directeur, m'a donné sa confiance et m'a permis d'aménager ma dernière année de thèse pour la finaliser dans les meilleures conditions au risque de s'opposer aux décisions de la direction générale de Montpellier Sup Agro. Mes collègues de travail ont respecté une implication moins forte de ma part dans mon travail quotidien, et ont suppléé parfois à mes manques, mes oublis avec compréhension et avec le souci de me préserver.

Les échanges approfondis et toujours bienveillants que j'ai pu avoir avec Olivier Morin, Amélie Lipp, et Nadia Cancian, ont certes nourri ma réflexion, mais m'ont aussi encourager à poursuivre dans les moments de doute et de fatigue. J'ai été ravi de pouvoir vivre cette thèse en leur compagnie.

Nadine Burdin, Marie Romanens, Patrick Guérin et Marie-Claude Ozanne m'ont permis de construire une pensée qui était alors naïve lorsque notre groupe de réflexion dans le champ de l'écopsychologie a été créé. Nos débats, nos échanges de pensée, m'ont conduit à une meilleure compréhension de ce que pouvait revêtir le vaste champ de la psychologie, et de construire une vision plus complexe de la relation que l'homme tisse avec la nature.

Mes recherches n'auraient pu être réalisées sans la participation active des enseignants et élèves que j'ai enquêtés et dont je dois cependant taire le nom.

Barbara Bader, Maryline Coquidé, Nathalie Panissal, Chantal Pouliot et Véronique Servais m'ont fait l'honneur de faire partie de mon jury et je les en remercie vivement.

Table des matières

Résumé.....	2
Abstract.....	3
Remerciements.....	4
Liste des annexes.....	15
 INTRODUCTION.....	 20
 CHAPITRE I : Le bien-être animal, une question scientifico-éthique socialement vive	 28
1.1. Les tentatives pour définir et évaluer le bien-être animal et les controverses associées.....	31
1.2. La question du statut de l'animal	41
1.2.1. Regards de philosophes sur la question de l'animal-sujet/animal-objet.....	41
1.2.1.1. L'animal, objet sensible.....	41
1.2.1.2. L'animal, objet machine	43
1.2.1.3. L'animal, sujet pensant, moral et responsable	43
1.2.1.4. L'animal, objet souffrant	44
1.2.2. L'apport des sciences sur la question de l'animal-sujet.....	44
1.2.2.1. Conceptions et controverses sur l'animal-sujet en éthologie.....	44
1.2.2.2. Les sciences zootechniques en faveur d'une conception de l'animal-machine et de l'animal-finalité.....	47
1.2.2.3. Ce que nous en disent les sciences humaines	47
1.2.2.3. Postures épistémologiques au regard de l'animal et du sujet	48
1.2.3. Les éthiques en regard du bien-être animal : leurs controverses.....	52
1.2.3.1. L'éthique abolitionniste.....	55
1.2.3.2. L'éthique déontologiste.....	57
1.2.3.3. L'éthique néo-welfariste.....	57
1.2.3.4. De l'éthique utilitariste hédoniste à l'éthique utilitariste welfariste	58
1.2.3.5. L'éthique anthropocentrée welfariste	60
1.2.3.6. Critique à l'égard des éthiques fondées sur la valeur intrinsèque de la vie.....	60
1.2.3.7. L'éthique du care	60
1.2.3.8. L'éthique du don et du contre-don	64
1.2.3.9. L'éthique utilitariste naturaliste.....	66
1.2.3.10. L'inscription du bien-être animal dans le champ des questions socialement vives	68
1.3. La prise en compte de la dimension éthique dans les questions socialement vives	73
 CHAPITRE II : Le concept d'empathie : vers une proposition de modélisation	 78
2.1. L'empathie : un concept nomade polysémique	79
2.2. L'empathie chez l'humain conçu comme un système	82
2.2.1. L'empathie chez l'humain conçu comme une espèce	83
2.2.2. L'empathie chez l'humain conçu comme un être social.....	83
2.2.3. L'empathie chez l'humain conçu comme un individu	84
2.2.3.1. Ce qu'en dit la psychologie du développement	84
2.2.3.2. Regards de la psychologie de profondeurs et de la psychologie humaniste sur l'empathie.....	86
2.3. Les spécificités de l'empathie interspécifique.....	87
2.3.1. Une empathie fonction des représentations portées sur le non-humain	87

2.3.2. L'empathie interspécifique est-elle oxymorique ?	89
2.3.3. L'empathie interspécifique inhérente à la relation	90
2.3.3. Quelques considérations sur notre prédisposition neurologique à être en empathie avec l'animal	91
2.3.4. Rendre le « comme si » heuristique	92
2.4. Vers une proposition de modélisation de l'empathie interspécifique	92
2.4.1. Les dimensions de l'empathie inter-spécifique.....	92
2.4.1.1. L'empathie sensorielle	93
2.4.1.2. L'empathie affective	94
2.4.1.3. L'intropathie esthétique	95
2.4.1.4. L'empathie compréhensive	96
2.4.1.5. L'altruisme et les éthiques associées : en faveur d'une empathie éthique	97
2.4.2. Les processus constitutifs de l'empathie et la projection en jeu	102
2.4.2.1. L'introjection- re-projection	102
2.4.2.2. L'analogie.....	103
2.4.2.3. La simulation.....	104
2.4.2.4. L'interaction avec l'animal	104
2.4.2.5. La différence qui fait la différence.....	105
2.4.3. Vers un modèle de l'empathie interspécifique	105

CHAPITRE III : Des implications de considérer l'éducation au bien-être animal comme une éducation à l'empathie à la construction de notre problématique	112
3.1. Bien-être animal et l'empathie dans le champ des éducations à	112
3.2. La traduction de l'éducation au bien-être animal comme une éducation à l'empathie : ses implications	114
3.2.1. Un présupposé d'éducabilité de l'empathie	114
3.2.2. Examen critique des notions caractérisant l'empathie	115
3.2.3. Éducation à l'empathie et relation affective à l'égard du non-humain.....	117
3.2.4. L'éducation à l'empathie : une éducation à la compréhension complexe du bien-être animal.....	118
3.2.5. L'éducation à l'empathie : une éducation éthique de la relation avec l'animal.....	119
3.2.5.1. Cadrage conceptuel : la notion de morale et d'éthique	120
3.2.5.2. Controverses : philosophie morale humienne contre philosophie morale kantienne	120
3.3. L'éducation à l'empathie à l'égard du non-humain : regard sur les résultats de la recherche	125
3.3.1. Résultats de recherche qui relèvent de l'éducation à l'environnement	125
3.3.2. Résultats de la recherche concernant l'éducation à l'empathie à l'égard de l'animal	129
3.3.3. En guise de bilan	131
3.4. Nos questions de recherche	133
3.5. Choix de l'objet d'étude : la prise en compte du bien-être animal dans l'enseignement professionnel agricole	134

CHAPITRE IV : L'apprentissage de l'empathie interspécifique en formation professionnelle agricole	140
4.1. Les cadres conceptuels utilisés	140
4.1.1. Les formes éducatives des éducations formelle, non formelle et informelle.....	140
4.1.2. L'empathie interspécifique au regard de la tétralogie relationnelle fusion, séparation,	

coupure et apparentement.....	142
4.1.2.1. Le modèle searlien de la relation au non-humain	142
4.1.2.2. L'empathie interspécifique à la lumière de la théorie searlienne	145
4.1.2.2.1. Attitudes searliennes et processus empathique.....	145
4.1.2.2.2. L'empathie au regard des attitudes de fusion et d'apparement.....	146
4.1.2.3. Vers un modèle de la relation d'une personne à l'égard de l'animal à partir de la théorie searlienne.....	149
4.1.3. Les mécanismes de défense et de coping	152
4.2. Méthodologie	155
4.2.1. Les orientations épistémologiques de notre recherche	155
4.2.1.1. Principe méthodologique : la réalisation de séries temporelles et leur interprétation	156
4.2.1.2. Le choix des traces	158
4.2.1.3. Justification théorique du choix des entretiens réalisés	159
4.2.1.3.1. La conscience et le dualisme cartésien : le sujet-hors-du monde	159
4.2.1.3.2. Conceptions dialogiques de la conscience : le sujet-au-monde et ses déclinaisons.....	160
4.2.1.3.3. Conceptions récursives de la conscience	162
4.2.1.3.3.1. Première récursivité	162
4.2.1.3.3.2. Deuxième récursivité	164
4.2.1.3.4. Conscience et principe hologrammatique.....	164
4.2.1.3.5. Brèche dans la conscience : entre dialogue et dualité	165
4.2.2. Faire dialoguer la conscience processive et réflexive : la complémentarité des entretiens de récits de vie et d'explicitation	166
4.2.2.1. Les histoires de vie	167
4.2.2.1.1. Le récit de vie : un récit intersubjectif et une reconstruction de la réalité.....	167
4.2.2.1.2. Les fondements méthodologiques et éthiques de la construction du récit de vie	169
4.2.2.1.3. Les histoires de vie : une démarche pertinente pour tout public ?.....	170
4.2.2.2. Les entretiens d'explicitation.....	170
4.2.3. La constitution du guide d'entretien	172
4.2.4. La réalisation de l'entretien.....	174
4.2.4.1. Générer la dévolution de notre problématique : engager la personne dans l'entretien	174
4.2.4.2. Créer un climat de confiance dans un rapport dissymétrique.....	175
4.2.4.3. Susciter l'engagement de la personne dans l'entretien.....	176
4.2.4.4. Les spécificités de l'entretien d'explicitation.....	178
4.2.5. Le choix des élèves interviewés.....	179
4.2.6. L'analyse des discours	180
4.2.6.1. La retranscription des narrations	180
4.2.6.2. Entre analyse et compréhension de la narration	181
4.2.6.3. Les cadres conceptuels méthodologiques mobilisés.....	181
4.2.6.3.1. L'analyse sémantique des sentiments et émotions	181
4.2.6.3.2. Les points de vue dans l'argumentation	182
4.2.6.3.3. Les modalisations discursives.....	183
4.2.6.4. Les critères et indicateurs de la relation à l'animal	185
4.2.6.4.1. Les critères et indicateurs relatifs à la conception de l'animal.....	185
4.2.6.4.2. Les indicateurs des émotions ressenties par rapport aux affects d'un animal	

.....	186
4.2.6.4.3. Les critères et les indicateurs de la compréhension de l'animal	187
4.2.6.4.4. Les indicateurs des intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal.....	189
4.2.6.4.4.1. Les modalisations discursives	190
4.2.6.4.4.2. Les points de vue relatifs aux intentions relationnelles avec l'animal ...	191
4.2.6.4.4.3. Les indicateurs des valeurs et des éthiques relatives au bien-être animal	192
4.2.6.5. Analyse du tableau des relations avec l'animal	193
4.2.6.6. Analyse des valeurs modales dans le discours	194
4.2.6.7. L'analyse micro des entretiens.....	194
4.3. Résultats.....	195
4.3.1. Premier cas d'étude : Éliane	196
4.3.1.1. Analyse du premier discours d'Éliane en début de formation	196
4.3.1.2. Analyse du deuxième discours d'Éliane à l'issue de la première année de formation	206
4.3.1.3. Analyse du troisième entretien d'Éliane en fin de seconde année	213
4.3.1.4. Évolution de la relation à l'égard des bovins d'Éliane durant les trois entretiens	219
4.3.1.5. Analyse micro des discours d'Éliane	222
4.3.1.5.1. Analyse de la première contradiction.....	224
4.3.1.5.2. Analyse de la seconde contradiction.....	225
4.3.1.5.3. Analyse de la troisième contradiction.....	228
4.3.1.5.4. Évolution de points de vue	230
4.3.2. Deuxième cas d'étude : Joëlle	233
4.3.2.1. Analyse du premier discours de Joëlle en début de formation	233
4.3.2.2. Analyse du deuxième discours de Joëlle en fin de première année	244
4.3.2.3. Analyse du troisième discours de Joëlle en fin de deuxième année.....	252
4.3.2.4. Analyse micro des discours de Joëlle	260
4.3.2.4.1. Analyse de la première contradiction	262
4.3.2.4.2. Analyse de la seconde contradiction.....	263
4.3.2.4.3. Analyse de la troisième contradiction.....	263
4.3.2.4.4. Analyse de la première divergence.....	264
4.3.2.4.5. Analyse de la quatrième contradiction.....	265
4.3.3. Troisième cas d'étude : Noël	266
4.3.3.1. Analyse du premier discours de Noël en début de formation	266
4.3.3.2. Analyse du discours de Noël à l'issue de la première année.....	273
4.3.3.3. Analyse du troisième discours de Noël à l'issue de la seconde année.....	279
4.3.3.4. Évolution de la relation à l'animal durant la période d'enquête	284
4.3.3.4. Analyse micro des discours de Noël	287
4.3.3.4.1. Analyse de la première contradiction	289
4.3.3.4.2. Analyse des deuxième et troisième contradictions	290
4.3.4. Quatrième cas d'étude : Marc	293
4.3.4.1. Analyse du discours de Marc en début de formation	293
4.3.4.2. Analyse du deuxième discours de Marc à l'issue de la première année	300
4.3.4.3. Analyse du troisième discours de Marc en fin de deuxième année	306
4.3.4.4. Évolution de la relation de Marc à l'égard de l'animal	313
4.3.4.5. Analyse micro des discours de Marc.....	315
4.3.4.5.1. Analyse de la première divergence	317

4.3.4.5.2. Analyse de la seconde contradiction	318
4.3.4.5.3. Analyse des troisièmes contradiction et divergence	319
4.3.5. Cinquième cas d'étude : Viviane	321
4.3.6. Premier cas d'étude: Myriam	322
4.3.6.1. Analyse du premier discours de Myriam en début de formation.....	322
4.3.5.1. Analyse du discours de Myriam en fin de première année	329
4.3.5.3. Analyse du discours de Myriam en fin de deuxième année	334
4.3.5.4. Analyse micro des discours de Myriam	340
4.3.5.4.1. Analyse d'une contradiction récurrente dans les trois entretiens	341
4.3.5.4.2. Analyse de la deuxième contradiction	343
4.3.7. Sixième cas d'étude : Ondine	345
4.3.7.2. Analyse du deuxième entretien d'Ondine à l'issue d'un an de formation	351
4.3.7.3. Analyse du troisième discours avec Ondine à l'issue de deux ans de formation..	359
4.3.7.4. Analyse micro des discours d'Ondine	369
4.3.7.4.1. Analyse des deux contradictions dans le premier entretien	370
4.3.7.4.2. Analyse de la troisième contradiction.....	372
4.3.7.4.3. Analyse d'une évolution observée entre l'entretien 1 et 3.....	373
4.3.8. Huitième étude de cas : Marlène	377
4.3.8.1. Analyse du premier entretien au bout de trois de formation	377
4.3.8.2. Analyse du deuxième discours de Marlène à l'issue d'un an de formation	382
4.3.8.3. Troisième entretien avec Marlène en fin de deuxième année	390
4.3.8.4. Évolution de la relation de Marlène à l'animal durant les deux années de formation	
.....	398
4.3.8.4. Analyse micro des discours de Marlène	400
4.3.8.4.1. Analyse de la première contradiction	403
4.3.8.4.2. Analyse de la deuxième contradiction	405
4.3.8.4.3. Analyse de la troisième contradiction	406
4.3.9. Synthèse des résultats macro des discours d'élèves	410
4.4. Discussion	414
4.4.1. Choix de la formation et motivations de l'élève à l'égard de l'animal : entre projet	
relationnel et projet professionnel	414
4.4.2. Une évolution de la relation à l'animal subjective	420
4.4.3. Les influences réciproques entre fusion, apparentement et coupure à l'égard de l'animal	
.....	423
4.4.3.1. La relation fusionnelle avec l'animal, un préalable à la motivation	
d'apparement ?.....	423
4.4.3.2. La coupure nuit-elle à une motivation d'apparement ?	425
4.4.3.3. Les émotions/sentiments et compréhension d'apparement favorisent-elles la	
motivation d'apparement ?.....	426
4.4.3.3.1. Les relations ambiguës des émotions/sentiments d'apparement et de la	
motivation d'apparement.....	426
4.4.3.3.2 Les relations ambiguës de la compréhension d'apparement et de la	
motivation d'apparement.....	427
4.4.3.4. Les facteurs limitant ou favorisant la motivation d'apparement.....	429
4.4.3.4.1. Le manque de confiance en soi, un manque d'auto-efficacité ou d'estime de	
soi, défavorable au bien-être de l'animal ?.....	431
4.4.3.4.2. Les facteurs interactionnels avec l'animal influençant la motivation	
d'apparement.....	432

4.4.3.4.2.1. Des conceptions de l'animal en faveur ou en défaveur de la compréhension d'apparement.....	432
4.4.3.4.2.2. Une motivation à agir non congruente avec la prise en compte du bien-être de l'animal	433
4.4.3.4.2.3. Le sentiment de responsabilité à l'égard de l'animal : un levier pour l'apprentissage de l'empathie ?	435
4.4.3.4.2.4. L'interprétation des comportements de l'animal	436
4.4.3.4.3. Dépendance et autonomie à l'égard des pratiques parentales	436
4.4.3.4.3.1. La loyauté à l'égard des pratiques professionnelles parentales, un frein au changement de comportements	436
4.4.3.4.3.2. Les habitudes familiales comme obstacles au changement de comportement	437
4.4.3.4.4. Les facteurs relatifs à l'enseignement et au stage professionnel qui favorisent ou nuisent à la motivation d'apparement.....	437
4.4.3.4.4.1. Obéissance, acceptation de l'autorité et peur du jugement	437
4.4.3.4.4.2. De la conformité à ce qui fait référence	439
4.4.3.4.5. Les mécanismes de défense et/ou de coping pour gérer les conflits d'intérêts	442
4.4.3.4.5.1. Les mécanismes qui relèvent d'une plasticité de la conception de l'animal et de son mal-être.....	442
4.4.3.4.5.2. Les mécanismes qui relèvent de stratégies de gestion des affects.....	443
4.4.3.4.5.3. Les mécanismes qui relèvent de stratégies de gestion des valeurs	444
4.4.3.5. Conclusion : L'apprentissage de pratiques et savoirs et éthiques relevant du bien-être animal : Entre facteurs situationnels et facteurs dispositionnels	445
4.4.4. Des conditions nécessaires pour une éducation à l'empathie interspécifique.....	449
4.4.4.1. Le refus d'un dogmatisme techno-scientifique : pour le développement d'une pensée post-moderniste relevant d'une rationalité éthique critique	450
4.4.4.1.1. Privilégier le raisonnement et la réflexivité sur l'intuition et les sentiments ?	451
4.4.4.1.2. Le cadre éthique de la discussion en faveur du respect de la vulnérabilité ..	456
4.4.4.1.3. Une discussion relevant d'une éducation éthique versus d'une éducation morale	457
4.4.4.2. Faire le choix de problématiques professionnelles contextualisées.....	458
4.4.4.2.1. La discussion : traitement de problèmes individuels versus traitement de problèmes collectifs	460
4.4.4.2.2. Associer la discussion et l'expérimentation : positionner l'animal comme acteur dans la démarche éducative	464
4.4.4.3. Les finalités de la réflexivité dans le cadre d'une éducation à l'empathie interspécifique	466
4.4.4.4. L'école : un espace de médiation	463
4.4.4.5. Proposition d'un modèle d'éducation à l'empathie interspécifique en contexte de formation professionnelle	464
CHAPITRE V : Comment les enseignants envisagent l'éducation au bien-être animal	468
5.1. Les configurations didactiques comme cadre conceptuel.....	468
5.2. Cadres méthodologiques et méthodologie utilisés	471
5.2.1. L'utilisation d'un focus-group.....	471
5.2.1.1. Définir un focus-group	471

5.2.1.2. Intérêts et limites de l'utilisation des focus-group en recherche	472
5.2.1.3. Choix de l'ancrage épistémologique du focus-group dans notre recherche.....	474
5.2.2. Les cadres méthodologiques d'analyse des discussions	474
5.2.2.1. Les cadres d'analyse des interactions.....	474
5.2.2.1.1. Les trois modes de pensées sociaux de Mercer (2000).....	475
5.2.2.1.2. Les mondes habermassiens	475
5.2.2.2. Les cadres d'analyse des configurations didactiques des participants	477
5.2.2. Méthodologie	477
5.2.2.1. La constitution du groupe de discussion	477
5.2.2.2. L'animation de la discussion	478
5.2.2.3. La transcription de la discussion	479
5.2.2.4. L'analyse de la discussion	479
5.3. Résultats.....	480
5.3.1. Le développement discursif de la conversation.....	480
5.3.1.1. Les types d'échange de Mercer	480
5.3.1.2. Les mondes habermassiens dans les propos.....	484
5.3.2. Conception, valeur et éthique relative au bien-être animal.....	490
5.3.2.1. Analyse des conceptions de l'animal et du bien-être animal dans le discours.....	490
5.3.2.2. Analyse des valeurs modales dans le discours	493
5.3.2.3. Analyse des éthiques dans le discours	499
5.3.3. Les configurations didactiques relatives à l'enseignement du bien-être animal	501
5.4. Discussion.....	511
5.4.1. Intérêts et limites des résultats obtenus dans le cadre du focus-group	511
5.4.2. Le bien-être, une question socialement vive pour les enseignants ?	512
5.4.3. Consensus autour d'une conception du bien-être animal associée à la relation Homme- animal.....	514
5.4.4. Des dissensus non interrogés.....	516
5.4.5. Des approches didactiques qui évitent le traitement de la controverse.....	518
5.4.5.1. Une peur de l'anthropomorphisme et une croyance dans le scientisme.....	518
5.4.5.2. Dialogue entre la soumission à la doxa du monde agricole et la non-confiance en soi	519
5.4.5.3. Ne pas introduire la dimension affective dans l'enseignement	521

CHAPITRE VI : L'éducation à l'empathie interspécifique dans les manuels relevant de l'enseignement de l'agriculture.....	522
6.1. La valorisation du modèle KVP comme cadre conceptuel	524
6.2. Méthodologie	525
6.2.1. Les critères choisis pour décrire la relation Homme-animal	526
6.2.2. Choix du corpus	528
6.2.2.1. Choix du pas de temps	528
6.2.2.2. Le choix des sources d'information.....	528
6.2.2.3. Sélection des manuels	529
6.2.3. Analyse des manuels.....	529
6.3. Résultats	532
6.3.1. Analyse de la transposition durant la période 1830-1900.....	532
6.3.1.1. Analyse du contexte sociétal	532
6.3.1.1.1. La conception de l'animal.....	532
6.3.1.1.2. Les valeurs analysées dans la société au travers des éthiques en présence....	534

6.3.1.1.3. Les comportements et pratiques promues et réprouvées au nom d'une relation Homme animal positive au XIXe siècle	536
6.3.1.2. Analyse des manuels de 1830 à 1900.....	538
6.3.1.2.1. De la prise en compte du bien-être animal et de la relation Homme-animal d'élevage dans les manuels de 1830 à 1900.....	540
6.3.1.2.2. Conception de l'animal dans les manuels de 1830 à 1900.....	540
6.3.1.2.3. Conception du bien-être de l'animal dans les manuels de 1830 à 1900.....	543
6.3.1.2.4. Analyse des éthiques en présence dans les manuels de 1830 à 1900.....	545
6.3.1.2.5. Les pratiques et comportements réprouvés ou promus dans les manuels de 1830 à 1900.....	558
6.3.1.2.6. Les animaux pour lesquels les auteurs revendiquent le bien-être dans les manuels	549
6.3.2. Analyse de la transposition durant la période 1970-2013.....	551
6.3.2.1. Analyse du contexte socio-épistémologique de prise en compte du bien-être animal	551
6.3.2.1.1. La conception de l'animal.....	552
6.3.2.1.2. Les éthiques en présence dans la société contemporaine.....	552
6.3.2.1.3. Les comportements et pratiques réprouvées et promues au nom du bien-être animal	552
6.3.2.2. Analyse des manuels de 1970 à 2013.....	554
6.3.2.2.1. Les manuels identifiés et analysés de 1970 à 2013.....	554
6.3.2.2.2. Analyse de la prise en compte du bien-être animal et de la relation Homme-animal d'élevage dans les manuels de 1970 à 2013	555
6.3.2.2.3. Conception de l'animal véhiculée dans les manuels de 1970 à 2013.....	556
6.3.2.2.4. Les savoirs relatifs au bien-être animal invoqués dans les référentiels	558
6.3.2.2.5. Analyse des pratiques mises en cause dans les manuels.....	561
6.3.2.2.6. Analyse des éthiques en présence dans les manuels contemporains.....	562
6.3.2.2.7. Les animaux pour lesquels les auteurs revendiquent le bien-être dans les manuels	565
6.3.3. Analyse comparée des attitudes, sentiments et comportements de référence ou proscrits dans les manuels du XIXe siècle et les manuels contemporains	566
6.4. Discussion	568
6.4.1. La prise en compte du bien-être animal dans les manuels et de ses controverses.....	568
6.4.2. Variations sur les conceptions de l'animal dans les manuels	572
6.4.3. Des animaux qui focalisent plus l'attention que d'autres	574
6.4.4. La prise en compte de l'empathie dans les manuels	575
6.4.4.1. Restaurer un lien affectif avec l'animal	576
6.4.4.2. Éviter les émotions négatives	577
6.4.4.3. La prise en compte de l'empathie cognitive	577
6.4.4.4. Conclusion	578
CONCLUSION GENERALE.....	582
Bibliographie.....	598

Liste des annexes

- Annexe I : Premier entretien avec Éliane en début de formation
- Annexe II : Deuxième entretien avec Éliane en fin de première année
- Annexe III : Troisième entretien avec Éliane en fin de deuxième année
- Annexe IV : Premier entretien avec Joëlle en début de formation
- Annexe V : Deuxième entretien avec Joëlle en fin de première année
- Annexe VI : Troisième entretien avec Joëlle en fin de deuxième année
- Annexe VII : Premier entretien avec Noël en début de formation
- Annexe VIII : Deuxième entretien avec Noël en fin de première année
- Annexe IX : Troisième entretien avec Noël en fin de deuxième année
- Annexe X : Premier entretien avec Marc en début de formation
- Annexe XI : Deuxième entretien avec Marc à l'issue de la première année
- Annexe XII : Troisième entretien avec Marc en fin de seconde année
- Annexe XIII : Premier entretien avec Myriam en début de formation
- Annexe XIV : Deuxième entretien avec Myriam en fin de première année
- Annexe XV : Troisième entretien avec Myriam en fin de deuxième année
- Annexe XVI : Premier entretien avec Ondine en début de formation
- Annexe XVII : Deuxième entretien avec Ondine en fin de première année
- Annexe XVIII : Troisième entretien avec Ondine à l'issue de la deuxième année
- Annexe XIX : Premier Entretien avec Marlène au bout de trois mois de formation
- Annexe XX : Deuxième entretien avec Marlène à l'issue de la première année
- Annexe XXI : Troisième entretien avec Marlène en fin de deuxième année
- Annexe XXII : Propos du focus-group
- Annexe XXIII : Critères d'analyse des manuels de 1830 à 1900
- Annexe XXIV : Critères d'analyse des manuels de 1970 à 2013

Les annexes I à XXI sont confidentielles.

Index des tableaux

1. Formations dispensées au sein de l'enseignement agricole technique et relevant de métiers animaliers	134
2. Caractérisation de la relation d'une personne à l'égard de l'animal à partir du modèle searlien	151
3. Mécanismes de défense et de coping selon Plutchik (1995) adaptés des travaux de Chabrol et Callahan (2004)	153
4. Élèves sélectionnés en vue d'être enquêtés	180
5. Classes sémantiques des mots psychologiques selon Mathieu (2008)	182
6. Les modalisations discursives selon Galatanu (2003)	184
7. Indicateurs des émotions ressenties par rapport aux affects d'un animal	186
8. Critères et indicateurs de la compréhension des comportements ou sentiments de l'animal	188
9. Indicateurs utilisés pour classer les intentions	191
10. Les indicateurs utilisés pour identifier les éthiques dans le discours	192
11. Analyse de la relation d'Éliane avec les veaux et les vaches dans le premier discours	197
12. Valeurs modales présentes dans le premier discours d'Éliane	204
13. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours d'Éliane	205
14. Analyse de la relation d'Éliane avec les veaux et les vaches dans le deuxième discours	207
15. Valeurs modales dans le deuxième discours d'Éliane	211
16. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le deuxième discours d'Éliane	212
17. Analyse de la relation d'Éliane avec les veaux et les vaches dans le troisième discours	214
18. Valeurs modales dans le troisième discours d'Éliane	217
19. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours d'Éliane	217
20. Analyse interactionnelle des contradictions dans les propos d'Éliane	222
21. Relation de Joëlle à l'égard de son chien dans le premier discours	234
22. Analyse de la relation de Joëlle avec les vaches dans le premier discours	239
23. Valeurs modales dans le premier discours de Joëlle	242
24. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Joëlle	243
25. Analyse de la relation de Joëlle avec les vaches et le volailles dans le deuxième discours	245
26. Valeurs modales dans le deuxième discours de Joëlle	250
27. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le deuxième discours de Joëlle	251
28. Analyse de la relation de Joëlle avec les bovins dans le troisième discours	256
29. Valeurs modales dans le troisième discours de Joëlle	259
30. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours de Joëlle	260
31. Analyse interactionnelle des contradictions et divergences dans les propos de Joëlle	260
32. Analyse des relations de Noël avec l'animal dans le premier discours	267
33. Valeurs modales dans le premier discours de Noël	272
34. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Noël	272
35. Analyse de la relation de Noël à l'égard des bovins dans le deuxième discours	274
36. Valeurs modales dans le deuxième discours de Noël	277
37. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Noël	278
38. Analyse de la relation de Noël avec les animaux dans le troisième discours	280
39. Valeurs modales dans le troisième discours de Noël	283
40. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours de Noël	284

41. Analyse interactionnelle des contradictions observées dans les propos de Noël	287
42. Analyse des relations de Marc avec les animaux dans le premier discours	294
43. Valeurs modales dans les premier discours de Marc	298
44. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Marc	298
45. Analyse de la relation de Marc avec les animaux dans le second discours	300
46. Valeurs modales dans le deuxième discours de Marc	303
47. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le deuxième discours de Marc	304
48. Analyse de la relation de Marc avec les animaux dans le troisième discours	306
49. Valeurs modales dans le troisième discours de Marc	309
50. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours de Marc	310
51. Analyse interactionnelle des contradictions et divergences dans les propos de Marc	315
52. Analyse de la relation de Myriam avec les animaux dans le premier discours	323
53. Valeurs modales dans le premier discours de Myriam durant le premier entretien	325
54. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Myriam	325
55. Analyse de la relation de Myriam avec les animaux dans le second discours	328
56. Valeurs modales dans le deuxième discours de Myriam	330
57. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le deuxième discours de Myriam	333
58. Analyse de la relation de Myriam avec les animaux dans le troisième discours	335
59. Valeurs modales dans le troisième discours de Myriam	337
60. Analyse des contradictions de Myriam dans les discours	341
61. Analyse de la relation d'Ondine avec les animaux dans le premier discours	347
62. Valeurs modales dans le premier discours d'Ondine	350
63. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours d'Ondine	350
64. Analyse de la relation d'Ondine avec les animaux dans le second discours	352
65. Valeurs modales dans le deuxième discours d'Ondine	357
66. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours d'Ondine	359
67. Analyse de la relation d'Ondine avec les animaux dans le troisième discours	361
68. Valeurs modales dans le troisième discours d'Ondine	365
69. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours d'Ondine	366
70. Analyse interactionnelle des contradictions, divergences et évolutions analysées dans les propos d'Ondine	368
71. Analyse de la relation de Marlène avec les animaux dans le premier discours	378
72. Valeurs modales dans le premier discours de Marlène	381
73. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Marlène	382
74. Analyse de la relation de Marlène avec les animaux dans le deuxième discours	384
75. Valeurs modales dans le deuxième discours de Marlène	388
76. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le deuxième discours de Marlène	389
77. Analyse de la relation de Marlène avec les animaux dans le troisième discours	392
78. Valeurs modales dans le troisième discours de Marlène	396
79. Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours de Marlène	397
80. Analyse des contradictions, divergences et évolutions observées dans les propos de Marlène	401
81. Variations de la compréhension et de l'intention relatives à l'animal	411
82. Valeurs modales, critères de relation à l'animal et éthiques les plus représentés dans chaque entretien	412
83. Les différentes intentions fusionnelles en début de formation	416
84. Les intentions de coupure en début de formation	417
85. Les différentes intentions d'apparement en début de formation	418

86. Facteurs limitants et propositions de facteurs éducatifs susceptibles de les dépasser	449
87. Caractéristiques des participants au groupe de discussion	477
88. Thèmes notionnels et types d'échange selon Mercer (2000)	481
89. Classification des propos des enseignants en fonction des mondes habermassiens	485
90. Les conceptions de l'animal dans les propos des enseignants	491
91. Concepts et critères associés au bien-être de animal dans les propos des enseignants	491
92. Valeurs modales dans le discours des enseignants	494
93. Points de vue de chaque participant en fonction de leur éthique	499
94. Interprétation des propos au regard des critères des configurations didactiques	502
95. Indicateurs choisis pour caractériser le modèle KVP sur le thème de la relation Homme-animal	527
96. Grille d'analyse des manuels	531
97. Les éthiques en présence, déduites des points de vue mis en évidence dans la société française et anglaise de 1830 à 1900	534
98. Adjectifs et synonymes de l'animal utilisés dans les manuels	542
99. Les concepts associés au bien-être de l'animal dans les manuels de 1830 à 1900	544
100. Éthiques identifiées dans les manuels du XIXe siècle et exemples de points de vue qui en relèvent	546
101. Conceptions de l'animal dans les manuels de 1970 à 2013	557
102. Adjectifs et synonymes de l'animal utilisés dans les manuels	558
103. Conceptions du bien-être animal dans les manuels contemporains	559
104. Éthiques identifiées dans les manuels de 1970 à 2013 et exemples de points de vue qui en relèvent	563
105. Attitudes, sentiments et comportements de référence et proscrits relativement à la Rha dans les manuels	567

Index des illustrations

1. Matrice de classification des éthiques relatives au bien-être animal	54
2. Proposition d'un modèle de l'empathie interspécifique	107
3. Le concept d'action et ses satellites (selon Vermersch, 1994)	171
4. Évolution de la relation aux bovins chez Éliane	219
5. Évolution des modalisations discursives dans les discours d'Éliane	219
6. Évolution de la relation aux animaux chez Joëlle	257
7. Évolution des modalisations discursives dans les discours de Joëlle	259
8. Évolution de la relation de Noël à l'égard des animaux	283
9. Évolution des modalisations discursives dans les discours de Noël	285
10. Évolution de la relation aux animaux de Marc	312
11. Évolution des valeurs modales dans les discours de Marc	313
12. Évolution de la relation aux animaux de Myriam	338
13. Évolution des valeurs modales dans les propos de Myriam	338
14. Évolution de la relation d'Ondine aux animaux	367
15. Évolution des valeurs modales dans les discours d'Ondine	368
16. Évolution de la relation de Marlène avec les animaux	398
17. Évolution des valeurs modales dans les discours de Marlène	399
18. Typologie d'élèves en fonction de leur motivation professionnelle et relationnelle à l'égard de l'animal	419
19. Les facteurs limitant (en rouge) ou favorisant (en vert) l'apprentissage de l'empathie éthique	430
20. Postures d'élèves relatives au bien-être animal	448
21. Modélisation d'une éducation à l'empathie dans le cadre de la formation professionnelle	465
22. Les trois pôles des configurations didactiques selon Simonneaux (2011)	469
23. Mondes habermassiens dans les propos des enseignants	489
24. Valeurs modales exprimées dans le focus-group	498
25. Place des éthiques présentes dans les propos du focus-group	501
26. Les configurations didactiques prises par les acteurs pour enseigner le bea	507
27. Incohérence des petites idéologies à l'œuvre dans l'enseignement du bien-être animal	509
28. Critères observés dans les manuels	527
29. Part de chaque problématique relevant de la cruauté à l'égard de l'animal dans l'ouvrage de Blatin	536
30. Nombre de manuels analysés par décennie de 1830 à 1900	539
31. Prise en compte du bea et de la Rha dans les manuels du XIXe	539
32. Conceptions de l'animal dans les manuels de 1830 à 1900	540
33. Proportion des éthiques promues dans les manuels de 1830 à 1900	546
34. Proportion des éthiques relatives à la Rha dans les manuels	547
35. Pratiques et comportements mis en causes dans les manuels du XIXe siècle	548
36. Animaux cités dans les manuels qui relèvent de la problématique de la Rha	550
37. Animaux mentionnés dans les questions de Rha dans les manuels de 1830 à 1900	550
38. Évolution du nombre de manuels analysés de 1970 à 2013	555
39. Prise en compte du bea et de la Rha dans les manuels de 1970 à 2013	556
40. Évolution des conceptions de l'animal dans les manuels de 1970 à 2013	557
41. Problématiques relevant du bien-être animal dans les manuels de 1970 à 2013	562

42. Évolution des éthiques dans les manuels de 1970 à 2000	564
43. Type d'animaux cités dans les manuels traitant du bea	566
44. Les trois formes de l'agir de l'éducation au bien-être animal	590

INTRODUCTION

S'inscrire dans une démarche de recherche, tout particulièrement dans le champ des sciences humaines, nous conduit inévitablement à la question de la place de l'objectivité et de la subjectivité du chercheur. Rabatel (2013) pose les principes d'une éthique d'objectivité tout autant qu'une éthique de subjectivité. Il y a certes un risque de subjectivité dont il s'agit de se méfier, mais il ne faut pas pour autant se nier et s'amputer de son rapport à soi dans l'activité de recherche. A moins de ne se situer que dans une stricte démarche explicative, il y a un nécessaire mouvement entre implication et compréhension d'une part et explication et distanciation de l'autre (Arino, 2007).

Dans la mesure où nous nous inscrivons dans une recherche interprétative, il nous apparaît d'autant plus nécessaire de spécifier ce qui a motivé le choix de notre sujet de recherche, non seulement dans le souci de préciser au lecteur les origines de notre implication, mais aussi pour nous inscrire dans un exercice d'écriture réflexif, préalable au travail d'investigation. Être conscient de son engagement, c'est être honnête à l'égard de soi et de ses interlocuteurs, c'est aussi être vigilant à l'égard de ses propres interprétations.

Notre implication « *ne peut se penser que dans la temporalité, par rapport à l'histoire, au vécu, à différentes formes de mémoire* » (Ardoino, 1987, p. 5). Il serait bien présomptueux et utopique d'identifier les raisons qui m'ont conduit à réaliser cette thèse. Je tenterai moins de m'inscrire dans le jeu de la vérité que celui de l'authenticité, de ce qui fait sens pour moi intellectuellement et sur un plan émotionnel. Je ne peux pas dissocier mes choix de recherche de la relation que j'ai construite avec la nature, l'environnement et l'animal. Le travail de réflexivité que j'ai réalisé avec l'aide de Dominique Bachelart dans la construction de mon autobiographie environnementale (Gaston Pineau, 1992), et de Marie Romanens par le biais de pratiques de rêves éveillés dirigés (Desoille, 1938) oriente sans aucun doute les liens que je peux en percevoir.

Je me prête souvent à l'exercice, que j'utilise comme « ice-breaker » à l'occasion de formations destinées aux enseignants, qui consiste à identifier des événements publics qui ont marqué nos choix de vie. Il me revient systématiquement en mémoire ces images d'oiseaux englués dans le mazout sur les côtes bretonnes en mars 1978 suite à l'échouage de l'Amoco Cadiz. Si je n'ai pas été au contact direct avec une nature qui avait été ravagée par la marée noire, les seules images télévisuelles qui me restent en mémoire semblent témoigner de ce qui motive mes choix professionnels depuis l'âge de 26 ans. Au travers successivement de mon activité d'enseignant puis de formateur d'enseignant dans le champ de l'éducation à l'environnement, deux questions m'animent : comment l'humain peut-il agir avec un tel manque de sensibilité à l'égard de la nature ? Comment infléchir un comportement aussi violent à l'égard du vivant et comment renouer le lien indéfectible qui nous relie à la Nature ?

J'ai passé mon enfance en monde rural, bercé par la présence rassurante des vaches dans les champs qui se trouvaient à quelques distances de la fenêtre de ma chambre d'enfant. Mais ce n'est pas les animaux de la ferme avec qui je tisse dans un premier temps des relations interspécifiques. J'avais quatre ans lorsque mes parents reçoivent leur premier chien avec qui je vais passer toute ma jeunesse. A sa mort il sera très vite remplacé par d'autres chiens, sans laisser le temps du deuil. Tous ces animaux de compagnie ont nourri et nourrissent encore mon écoformation. Mes chiens étaient des compagnons, des confidents, des partenaires de mes jeux, et parfois aussi des souffre-douleur. D'un naturel timide, je craignais la relation avec l'humain et leur présence me rassérénait, me déstressait (Hansen, Messinger, Baun et Megel, 1999). Leur contact, la gratouille, la caresse, la chatouille me détendaient et apaisaient mes tensions (Servais, 2007). La présence, un simple regard est « *une forme de contact et il offre la possibilité de créer une sphère de communication intime sans trop de complication relationnelle* » (Servais, *ibid.*, p. 49). Mes chiens répondaient ainsi à mon besoin de relation et de sécurité mais ils permirent de construire aussi un sens des responsabilités. « *Un chien ne se réduit pas à être un symbole de ma vie pulsionnelle, il est aussi un chien, qui a faim, qui aboie et peut mordre, qui dort et rêve, qui manifeste son comportement son affection, sa peur ou son aversion ; Il est en « chair et en os » un partenaire qui contribue par la rencontre que j'ai avec lui, à ce que je suis* » (Romanens et Guérin, 2010, p. 19). Vivre avec un animal, c'est aussi apprendre à repérer ses besoins et ses désirs, c'est développer un langage commun, c'est stimuler une empathie.

L'amour que mes parents ont témoigné à l'égard des animaux qui nous accompagnaient a sans doute contribué à favoriser l'épanouissement du mien. Certes, il m'est arrivé d'avoir des comportements dominateurs à l'égard des animaux. Mais, autant que je puisse m'en souvenir, je nourrissais un profond respect du vivant en général et de l'animal en particulier. Je volais au secours d'un animal en danger, je veillais l'animal malade. Il me revient avoir tenté de sauver des bébés-hérissons encore aveugles et passer quelques nuits écourtées par les prises de biberon. Le fait de soigner un animal « *place l'enfant dans le rôle de « protoparents » ou de gardiens des animaux* » (Melson, 2001, p. 106).

La pratique du rêve éveillé dirigé qui « *implique l'inter-relation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique* » (Myrma Fusini Doddoli, 1970, p. 47) m'a permis de confirmer ce sentiment de responsabilité à l'égard de l'animal qui m'habite. A la proposition qui m'était faite de laisser remonter à la mémoire des moments durant lesquels je suis en relation avec la nature, seules des scènes où je me trouvais en situation de responsabilité à l'égard d'un animal vulnérable émergeait à la conscience. Ce couple vulnérabilité-responsabilité me paraît aujourd'hui être le moteur de ce qui anime mon action, à l'égard du vivant non-humain sans aucun doute, mais aussi à l'égard du vivant humain. Les relations que j'ai pu tisser à l'égard du non-humain et de l'humain me paraissent à ce titre intimement liées. La relation à l'animal et à la Nature fait écho à notre nature intérieure, nature qui s'est en particulier construite dans la relation avec les humains (Romanens et Guérin, *op.cit.*).

Mais ma relation à l'animal n'est pas seulement nourrie par le seul désir de protéger. L'émerveillement face à la beauté du vivant naquit, tout particulièrement par l'entremise d'un ami

d'enfance qui me fit aimer ses passions. Ce furent la recherche et la collection des fossiles, la construction d'une mare, la création d'un herbier. Ces activités attisèrent une curiosité et une fascination qui n'a pas tari à l'égard de mondes disparus ou invisibles qui témoignent de la puissance et de la créativité du vivant. Les savoirs « chauds » que j'acquerrais au travers des ballades que je pouvais faire dans la campagne dissonaient alors avec ceux enseignés à l'école. L'école primaire n'avait que peu nourri mon intérêt pour le vivant. L'éducation à l'environnement n'existait pas, ou tout du moins se résumait-elle aux leçons de choses. L'enseignement des sciences naturelles au collège n'avait pas su m'attirer. Je garde le souvenir d'un savoir froid, désincarné, dés-affectivé où les normes pour schématiser, modéliser « stérilisait » la beauté du vivant. Rentrer en contact avec un animal revenait à le disséquer. La dissection des vertébrés était alors autorisée (la dissection des vertébrés n'est interdite au lycée d'enseignement général et au collège que depuis 2010¹). Je garde le souvenir de cet enseignant qui nous promettait d'ajouter un point de plus à notre moyenne par grenouille apportée à l'école pour y être disséquée. La vue de l'animal mort m'affectait mais exprimer son émotion auprès de l'enseignant aurait été jugé inopportun. Il fallait se soumettre à l'autorité de l'enseignant, ce que j'acceptais sans rechigner. Ma timidité m'aurait, quoi qu'il en soit, empêché de réagir. J'étais considéré comme un élève « sérieux et sage », que je qualifierais plutôt de soumis à l'autorité de l'enseignant. Entre mes vécus à l'école et ceux au contact avec la nature, il n'y avait alors pas de dialogue. La discipline relative aux sciences du vivant devient une passion à l'âge de 17 ans. Les cours me font découvrir le monde de l'infiniment petit, celui de la cellule. La soif de savoir sur ce qui fait la vie ne me quittera plus. Je dessine à cette époque le projet de devenir enseignant de biologie. A cette même période, je développe un esprit critique à l'égard des effets délétères de l'industrialisation à l'égard de la nature. Je m'abonne à la revue de l'association Greenpeace (dont le bureau français est créé en 1977), sans pour autant m'autoriser à l'activisme. D'un naturel réservé, je ne me sens pas légitime.

Suite à l'obtention du baccalauréat, j'intègre une filière préparatoire aux grandes écoles à dominante biologique. Je travaille d'arrache-pied, fasciné par la découverte d'un monde du vivant ré-enchanté par la science. Mais je découvre l'expérimentation animale. Sans la pratiquer, les simples schémas des protocoles expérimentaux étaient suffisamment explicites pour me répugner. Il me revient encore celui consistant à pratiquer sur une tête de chien vivant des anastomoses carotido-jugulaires avec la circulation sanguine d'un autre chien. Claude Bernard, que les enseignants encensaient comme l'un des pères de la science, n'était pour moi qu'un bourreau. A l'issue des classes préparatoires, je commets une erreur d'orientation. Je pouvais intégrer l'école nationale supérieure de Saint Cloud pour me préparer à l'agrégation de biologie. Fatigué après trois années de sacrifices à ne faire que travailler, j'opte pour une école d'agronomie, dont le siège se trouve, comme un clin d'œil à mon histoire, rue Claude Bernard à Paris... Des sciences de la vie, mon intégration en école d'ingénieur d'agronomie m'ouvre aux sciences de la mort. C'est tout du moins l'image qu'il m'en reste. Dans les années 1980, il n'y est alors enseigné qu'une agriculture productiviste qui invite à une exploitation des ressources naturelles. Comme le souligne Mabit (1991), « *la pression des techniciens et organisations professionnels agricole, la tendance à la technicité et à la productivité*

1 Directive européenne 2010/63/UE relative à la protection des animaux utilisés à des fins scientifiques.

agricole était forte et orientait la politique agricole » (p. 26). Il faut attendre le début des années 1980 pour qu'apparaisse dans la course à la productivité la prise en compte des facteurs environnementaux. Mais à cette période, les plantes comme les animaux sont soit utiles, soit nuisibles. L'agriculture biologique n'est pas enseignée, le mot n'est même pas prononcé. Je découvre tout ce que animal-machine peut vouloir dire. La relation de l'Homme à l'animal est hors de propos. Toute question ou toute remarque qui peut traduire une quelconque sensibilité à l'égard de l'animal serait malvenue. L'animal n'est conçu qu'au travers de sa morphologie, de ses qualités en termes de production ou de reproduction. Le cerveau semble ne pas exister autrement qu'au travers d'émetteurs et de récepteurs. Pourtant, à cette époque, l'approche systémique fonde la plupart des enseignements agronomiques. Mais l'animal reste un animal-fonction (Simonneaux, 2012). Si le respect de l'environnement commence à être prise en compte dans le champ de la phytotechnie et de la lutte phytosanitaire, la zootechnie en est exempt. Je me détourne de la zootechnie que je juge trop techniciste et trop irrespectueuse du vivant pour me spécialiser dans la phytopathologie. C'est pour moi un pis-aller qui me permet de rester en contact avec la biologie, l'écologie et la compréhension des interactions entre les organismes. J'y découvre certes la communication interspécifique, la co-évolution, des concepts qui ouvrent à tout un champ de recherche. Mais j'observe aussi la puissance des firmes phytosanitaires, leur cynisme à l'égard du monde vivant, humain et non-humain. Cette fois-ci, je me révolte ouvertement. Je témoigne de l'existence d'articles de recherche qui montrent les effets des pesticides sur la santé et sur les écosystèmes. Je rentre en conflit avec les agents des firmes phytosanitaires qui tentent de nous démontrer l'innocuité des produits qu'ils commercialisent. Je consacre mon stage de fin de troisième cycle à l'étude des odeurs attractives pour la pyrale du maïs en vue de définir une stratégie de lutte biologique. C'est le prétexte pour moi d'étudier l'éthologie de ce papillon et de mettre en lumière ses comportements de ponte. Une recherche appliquée répondant aux exigences d'un modèle productiviste m'intéresse bien moins que la recherche fondamentale et la découverte des secrets du vivant. Je découvre aussi des protocoles de recherche sur les abeilles que j'accepte alors au nom de la science et de la vérité. Implanter une micro-électrode dans le cerveau à la base de l'antenne puis diffuser des molécules odorantes pour analyser celles qui sont perçues par l'animal, telles sont aussi mes premières pratiques de recherche. Tout est réalisé sous loupe binoculaire, ce qui permet d'observer l'animal s'agiter et mourir lentement. Mais les mots douleur et souffrance sont bannis du vocabulaire du chercheur. Ces trois années de formation d'agronomie réussissent à me convaincre que je ne peux pas inscrire mon avenir professionnel dans des métiers aussi peu respectueux du vivant.

A l'issue de ma formation, j'ai la chance de pouvoir intégrer l'équipe enseignante en charge à l'époque de l'unique brevet de technicien supérieur « protection de la nature » à Neuvic en Corrèze. Pendant quatre années d'enseignement, je découvre les fondements de l'éducation à l'environnement, tels que tout du moins ils sont enseignés à cette époque. L'étude de milieu et la pédagogie de projet sont tout particulièrement prônées. La pratique interdisciplinaire de l'étude de milieu est alors enseignée dans toutes les formations de l'enseignement agricole par instruction du Ministère de l'Agriculture depuis la loi de 1960 relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles (Mabit, 1991). Elle m'ouvre à la pédagogie du sensible, de l'imaginaire, du corporel. Cette

approche prenant en compte la complexité de l'être humain me séduit. Mais je ressens parallèlement une frustration de ne pouvoir en saisir les effets sur l'apprenant. Nous nous fondons, les enseignants et moi-même, sur des croyances plus que sur une pensée construite. Les travaux, comme ceux de Dominique Cottureau (1994), qui contribuent à y porter un regard plus objectif sont rares.

Lors de mon arrivée en 1996 au Centre d'Expérimentation Pédagogique de Florac créé en 1970 pour diffuser au sein de l'enseignement agricole l'étude de milieu et les approches interdisciplinaires (Mabit, 1991), je me détourne de l'éducation à l'environnement qui ne semble pas répondre à mes attentes. Le prosélytisme dont fait l'objet l'étude de milieu ne me satisfait pas. Il inhibe la réflexion et l'innovation. Les activités de recherche sont alors minimales. D'ailleurs en 2003, un rapport de l'inspection générale élaboré par Bonhoure et Hagnerelle (cité par Coquidé, Lange et Pincemin, 2009) fait un constat d'échec de l'éducation à l'environnement en France. La pratique de l'éducation à l'environnement y est marginale, ponctuelle et mal évaluée.

La question de la dimension psychologique du changement chez l'être humain dans sa relation à l'environnement m'interroge. J'avais découvert lors de mon séjour à Neuvic les travaux de François Terrasson (2007), et l'équipe enseignante et moi-même pratiquions ce que nous nommions « les nuits Terrasson ». Il s'agissait de faire vivre aux étudiants une nuit seuls, en pleine nature pour les mettre le lendemain en position réflexive sur les peurs et les émotions qu'ils avaient ressenties. Le mot écopsychologie m'interpelle sans pour autant qu'il m'amène à aller plus avant. C'est la lecture du livre *Changements. Paradoxes et psychothérapie* de Watzlawick, Weakland et Fisch (2014) qui est pour moi une révélation. La pensée de ces auteurs m'apparaît limpide. J'en fais part à une amie passionnée de psychologie qui a le même « coup de foudre intellectuel ». Elle remarque que l'école de Palo Alto dispense des formations en France. Nous nous y inscrivons tous les deux. Je découvre toute la richesse d'une pensée systémique et éthique, respectueuse de la personne. Je comprends que c'est une lecture systémique qui doit me permettre de comprendre les problématiques environnementales et que toute éducation ne peut se réfléchir que dans le contexte dans laquelle elle est réalisée. La pensée de l'école de Palo Alto me fait aussi revisiter la notion et la démarche qui relèvent de la gestion patrimoniale, gestion des problématiques environnementales multi-acteurs (Ollagnon, 2006), que j'enseignais au lycée agricole de Neuvic.

En 2012, il m'est offert l'opportunité de participer à un groupe de travail en écopsychologie. Son objectif est de circonscrire cette notion et les différentes approches psychologiques susceptibles de mettre en lumière ce qui construit la relation de l'Homme avec son environnement. Les échanges que nous avons avec les psychologues présents me permettent de découvrir des penseurs comme Andy Fischer, Ken Wilber, Paul Shepard, ou encore Harold Searles bien que ce dernier ne soit pas reconnu dans le champ de l'écopsychologie.

Je réalise de 2007 à 2009 le master en sciences de l'éducation, Histoire, Philosophie et Didactique de Sciences. La formation me conduit à prendre du recul à l'égard de mes croyances dans le champ de l'éducation à l'environnement et à développer un regard plus critique vis-à-vis des approches prônées à l'institut d'Agro-Environnement de Florac (ex-Centre d'Expérimentation Pédagogique renommé suite à son intégration au sein de Montpellier Sup Agro). Elle me fait ré-interroger la place du corps et de la dimension sensible et imaginaire de l'apprenant, ainsi que les

savoirs d'expérience. Mais les savoirs scientifiques, la dimension rationnelle de la personne et le seul enseignement scolaire m'y semblent par trop mis en avant. L'écoformation qui fondait une grande partie des acquis de mon expérience neuvicoise et floracoise y est inexistante. Je ressens la nécessité d'aborder l'humain dans sa complexité, ce qui me conduit à désirer développer un travail de recherche. La direction de SupAgro m'enjoint à choisir une problématique agricole comme sujet de ma thèse alors que j'avais pu me détourner jusqu'à présent des sciences agronomiques pour les sciences de l'environnement. Le bien-être animal me permet de réconcilier les deux. Penser l'éducation au bien-être animal au travers du prisme de l'éducation à l'empathie, c'est me retrouver au cœur de ma construction identitaire, à la croisée des champs de l'éducation à l'environnement, de l'écopsychologie et de la relation à l'animal. Il me permet de porter un regard plus averti sur les sciences zootechniques et sur ce qu'elles sont devenues depuis 25 ans.

C'est donc le souci de changer notre rapport au vivant en général et à l'animal en particulier qui a motivé l'activité de recherche que je vais relater. Ma thèse se divise en six chapitres. Le premier chapitre présente la problématique du bien-être animal au travers des controverses scientifiques et éthiques qui l'animent actuellement et qui en font une question socialement vive (QSV). Je conclurai cette première partie par une analyse bibliographique des travaux de recherche relatifs aux questions socialement vives scientifico-éthiques.

Envisageant l'enseignement du bien-être animal au travers d'une éducation à l'empathie interspécifique (empathie à l'égard de l'animal), le second chapitre met en lumière les différentes définitions de l'empathie puis de l'empathie interspécifique et les controverses qui leur sont associées. Cette synthèse bibliographique nous conduit à proposer une modélisation de l'empathie interspécifique.

Cette clarification préalable de la notion d'empathie nous permet, dans le troisième chapitre, de préciser les enjeux éducatifs que suppose la déclinaison de l'enseignement du bien-être animal, notion introduite dans les curricula de l'enseignement agricole depuis 1996, en éducation à l'empathie interspécifique. Les travaux de recherche dans le champ de l'éducation à l'environnement préconisent des stratégies didactiques qui ne prennent que peu en compte la complexité des différents leviers ou obstacles observés par ailleurs, pas plus que les interactions entre éducation formelle, non formelle et informelle. Notre problématique générale questionne donc l'influence des différentes formes éducatives sur l'apprentissage de l'empathie interspécifique.

Le quatrième chapitre présente les premiers travaux de recherche qui questionnent les facteurs susceptibles de favoriser ou de défavoriser l'apprentissage de l'empathie interspécifique. Nous menons une recherche de type interprétative au travers du suivi de sept élèves durant deux années de formation professionnelle dans deux filières, l'une relevant de la production animale, l'autre de l'élevage d'animaux de compagnie. L'analyse des discours des élèves nous conduit à mettre en évidence l'évolution de leur empathie à l'égard de l'animal et différents facteurs du système éducatif susceptibles de l'influencer. Nos résultats nous conduisent à élaborer des préconisations, conditions favorables à une éducation à l'empathie interspécifique.

Au regard de ces préconisations, dans un cinquième chapitre, nous interrogeons les approches

didactiques menées par l'acteur « enseignant » dans le champ de l'éducation au bien-être animal. Les discours collectés à l'occasion d'un focus-group réunissant cinq enseignants d'établissements d'enseignement agricole sont analysés et nous conduisent à porter un regard critique sur leurs choix éducatifs.

Dans une sixième partie, nous nous intéressons aux préconisations réalisées par l'acteur « auteur de manuels scolaires ». Nous analysons 108 manuels scolaires relevant de l'enseignement de l'agriculture du XIXe siècle (de 1830 à 1900, période durant laquelle la souffrance de l'animal fait l'objet de débats dans la société française) puis à l'époque contemporaine (de 1970 à 2013). Nous identifions les savoirs, valeurs, éthiques et pratiques et leurs controverses mobilisés dans les écrits qui relèvent du bien-être de l'animal. Nous mettons ainsi en évidence l'évolution de la conception du bien-être animal et de son éducation et en portons une analyse critique au regard des résultats obtenus dans les chapitres quatre et cinq.

Notre conclusion met en regard l'ensemble de nos résultats de recherche et nous conduit à des préconisations en termes de formation des enseignants.

CHAPITRE I : Le bien-être animal, une question scientifico-éthique socialement vive

Il est difficile de définir à quelle période de l'humanité la notion de bien-être animal fait son entrée dans la sphère politique. La question du bien-être animal n'est en effet pas récente : pour Aristote (1957) le but de l'animal est de vivre et d'avoir du plaisir, alors que celui de l'Homme est de bien vivre et d'atteindre le bonheur. Si pour le philosophe, l'animal domestique est au service de l'Homme, Plutarque critique la disproportion du tort qu'il lui est causé (à savoir la mort) par rapport au bien visé, le plaisir culinaire (Jeangène Vilmer, 2009). La cruauté à l'égard de l'animal est condamnée comme comportement ni naturel, ni nécessaire par les épicuriens, et non conforme à la raison pour les stoïciens. Dans les temps bibliques, il est interdit d'infliger des douleurs inutiles, d'avoir des comportements sadiques à l'égard des animaux. Au Moyen-Age, bien que l'animal est considéré ne pas avoir d'âme, il est, selon St Thomas d'Aquin, strictement interdit d'avoir des comportements cruels à son égard (Chapouthier, 2008). Si la religion chrétienne met au centre l'Homme, et voit l'animal à des fins utilitaires, il s'agit pour autant de tuer sans cruauté ni vanité (cf le *Dives and Pauper*, traité d'origine franciscaine vers 1410 mentionné par Jeangène Vilmer, 2009). La brutalité et la cruauté à l'égard de l'animal sont dénoncées par des philosophes ou des religieux tout particulièrement au XVI et XVIIe siècle, mais Thomas (1983) et Singer (2001) s'accordent à penser que c'est moins le souci de protéger l'animal qui est en jeu que celui de protéger l'Homme. Faire du mal à l'animal, c'est potentiellement devenir cruel envers nos propres congénères. La question relèverait donc moins du bien-être de l'animal que de la moralité de l'individu. Pour autant des penseurs comme Léonard De Vinci dénoncent la maltraitance des bêtes de travail avec le souci premier de protéger l'animal lui-même (cité par Richaud, 2013).

La cruauté à l'égard de l'animal conduit à des premières mesures régaliennes au XIXe siècle. Dès 1822, l'Angleterre adopte la première loi nationale de prévention de la cruauté envers les animaux, la *Marin's Act*, qui vise à prévenir les mauvais traitements infligés au bétail. Cette loi est suivie en 1850 en France par la loi Grammont qui punit quiconque aura exercé publiquement et abusivement de mauvais traitements envers des animaux domestiques. Si les manifestations et les controverses à l'égard de la condition animale jalonnent depuis l'antiquité toute l'histoire de l'humanité (de Fontenay, 1998), ce qui est nouveau, selon Burgat (2001a), est l'institutionnalisation de ce souci dans des structures associatives qui naissent au XIXe siècle, telle en France la célèbre Société Protectrice des Animaux créée en 1846.

En Europe et en France, c'est tout particulièrement à partir de 1976, que les législations s'intéressent plus spécifiquement au bien-être animal et traitent en premier lieu des systèmes d'exploitation agricole jugés eux-mêmes générateurs de souffrance. La notion de bien-être animal est officialisée à l'échelon européen par le conseil de l'Europe à l'occasion de l'adoption de la convention du 10 mars 1976 sur la protection des animaux dans les élevages. Le respect du bien-être

animal s'applique tout particulièrement « *aux systèmes modernes d'élevage intensif* »². C'est pour Broom (2011), l'influence médiatique du livre de Ruth Harrison « *Animal machines* », publié initialement en 1964, qui aurait conduit à prendre en compte le bien-être de l'animal dans le champ des systèmes industriels de production. Harrison (2013) y critique en effet tout particulièrement les systèmes d'élevage des veaux et poulets de batterie. Elle y diffuse des photographies et y fait la description d'activités parmi les plus choquantes pour maximiser l'impact émotionnel de ses propos (Webster, 2013). Cependant Harrison (*op.cit.*) ne s'inscrit pas dans le seul intérêt de l'animal. Elle critique une production de mauvaise qualité et une consommation excessive de viande nuisibles à la santé humaine. Elle remet en cause un système de production néfaste à l'environnement. Elle invite par ailleurs à ré-évaluer des systèmes de production non seulement en faveur du respect de l'animal mais aussi en réponse aux besoins économiques de l'agriculteur. Dawkins (2013) postule qu'Harrison, au travers de son livre, aurait influencé la prise en compte du bien-être des cochons, veaux et poulets aussi bien dans l'élaboration de mesures législatives européennes condamnant les pratiques industrielles d'élevage délétères pour l'animal que dans la création d'institutions en charge d'élaborer des recommandations, tel le Farm Animal Welfare Council au Royaume-Uni.

Mais le souci du bien-être animal n'émerge pas seulement de l'évolution industrielle de l'élevage. L'évolution du statut de l'animal conçu comme être vivant et être sensible y contribue tout autant (Dantzer, 2002), en témoignent les législations européennes qui se succèdent et qui dépassent le seul champ de l'élevage. L'expérimentation, lorsqu'elle utilise les animaux, fait l'objet d'une première légifération européenne en 1986³. Celle-ci s'applique aux procédures expérimentales et scientifiques susceptibles de provoquer des dommages, des douleurs, des souffrances ou de l'angoisse chez les animaux vertébrés. Elle est révisée en 2010 et en 2013 pour y inclure les céphalopodes dans la mesure où ils peuvent éprouver de la souffrance, de la douleur et de l'angoisse. La convention européenne du 13 novembre 1987 pour la protection des animaux de compagnie définit deux principes de base de leur détention dans des foyers ou dans des établissements se livrant à leur commerce ou à leur élevage : il s'agit d'une part ne pas leur causer de douleurs, de souffrances ou d'angoisses inutiles, et d'autre part ne pas les abandonner. La directive 1999/22/CE du 29 mars 1999 relative à la détention des animaux sauvages dans un environnement zoologique incite les états-membres à prendre des mesures pour enrichir⁴ les enclos en fonction de chaque espèce et maintenir les conditions d'élevage de haut niveau (sans pour autant en donner plus de détails).

Le bien-être animal devient un objectif général de l'Europe en l'intégrant dans le traité de Lisbonne relatif au fonctionnement de l'Union Européenne du 13 décembre 2007. Comme le souligne l'article 13, « *lorsqu'ils formulent et mettent en œuvre la politique de l'Union dans les domaines de l'agriculture, de la pêche, des transports, du marché intérieur, de la recherche et développement technologique et de l'espace, l'Union et les États membres tiennent pleinement*

2 Article 1 de la convention.

3 Convention européenne sur la protection des animaux vertébrés utilisés à des fins expérimentales ou à d'autres fins scientifiques du 18 mars 1986.

4 L'enrichissement du milieu de vie de l'animal vise à multiplier les possibilités d'interaction entre l'animal et son environnement.

compte des exigences du bien-être des animaux en tant qu'être sensibles ».

Le bien-être animal devient un argument commercial et politique. En témoigne la création par l'association de protection animale L.214⁵ de l'observatoire « *politique & animaux* » qui rend visible les positions des politiciens à l'égard des animaux et de leur bien-être. Le 24 novembre 2013, l'Organisation Mondiale du Commerce reconnaît la conformité du règlement de l'Union Européenne interdisant la vente des produits dérivés de la chasse commerciale au phoque sur le territoire européen contre le recours déposé par le Canada et la Norvège, en vertu des préoccupations morales des citoyens européens et dans la mesure où la chasse au phoque est préjudiciable au bien-être de l'animal compte tenu des pratiques en vigueur.

Doit-on alors voir dans l'abondante législation internationale, européenne et française depuis les années 76 à nos jours, l'émergence d'une conscience biosphérique, un âge de l'empathie qui dépasserait notre seule espèce (Rifkin, 2011) ? C'est ainsi que l'envisage Burgat (2001a) au regard de l'influence des organisations de défense des animaux, dans le nord de l'Europe et des États-Unis, ainsi que des campagnes militantes, des publications universitaires sur l'animalité et la condition animale, qui prennent notamment pour cible les animaux d'élevage. Boltanski (1993) met, quant à lui, en rapport l'éveil de l'intérêt pour la souffrance avec la constitution d'un espace public au XVIIIe siècle, qui s'accompagne du développement d'une politique de la pitié, comme obligation morale, invitant à réagir aux malheurs des autres. Cette évolution morale est aussi à lire à la lumière des progrès scientifiques en matière de connaissance des fondements physiologiques de la douleur au XIXe siècle qui vont permettre un usage croissant d'antalgiques et d'analgésiques (Chemineau, 2013). Les connaissances relatives à la douleur animale ne se développent cependant qu'à partir de la fin des années 1990 au niveau européen.

Le droit de la protection des animaux, si il traduit l'idée d'un traitement humanitaire des animaux, ne remet cependant pas en question l'utilisation des animaux pour les fins et les besoins des êtres humains comme le fait observer Létourneau (2005). Celle-ci fait le constat inattendu que le droit de la protection des animaux en Occident, duquel on attendrait volontiers une éthique du vivant, ne remet pas en cause la réification de l'animal, ne lui donne aucune valeur intrinsèque et le maintient dans une valeur instrumentale. Le législateur souhaite avant tout lui éviter des douleurs et des souffrances inutiles, douleurs et souffrances, qui, d'une manière générale, apparaissent moins justifiables. Ce sentiment d'illégitimité est d'autant plus important que la sensibilité à l'égard de l'animal est liée à la sensibilité de l'Homme vis-à-vis de la douleur en général et de la sienne en particulier, sensibilité qui aurait considérablement augmenté dans le monde moderne (Guichet, 2010 ; 2011).

Le bien-être animal est donc déjà une question morale, puis politique, avant de devenir une question scientifique. Il conduit à questionner la relation que l'Homme tisse avec l'animal aussi bien qu'à faire évoluer une représentation d'un animal qui devient un être sensible⁶. Sa prise en

5 L.214 fait référence à l'article du code rural du même nom qui désigne les animaux comme des êtres sensibles.

6 Article 9 de la loi du 10 juillet 1976 relative à la protection de la nature : « Tout animal étant un être sensible doit être placé par son propriétaire dans des conditions compatibles avec les impératifs biologiques de son espèce ».

compte n'est pas sans faire l'objet de controverses éthiques et scientifiques que nous proposons de préciser. Nous distinguerons les controverses scientifiques relatives à l'animal et son bien-être et les controverses éthiques relatives à la relation que l'Homme entretient avec l'animal.

1.1. Les tentatives pour définir et évaluer le bien-être animal et les controverses associées

Chapouthier (2010) propose d'envisager le bien-être de l'animal au travers de la limitation de la souffrance ou de la douleur. Respecter le bien-être de l'animal revient donc à éviter son mal-être. Une telle proposition nous conduit à trois interrogations : (1) qu'est-ce qui permet de prétendre que certaines espèces animales souffrent et d'autres non ? (2) Comment est-il possible d'évaluer cette souffrance ? (3) La souffrance et la douleur sont-elles les seuls critères d'évaluation du bien-être ?

Chapouthier (*ibid.*) distingue la nociception, la douleur et la souffrance. La nociception est inconsciente et repose sur des systèmes qui informent les animaux que des éléments de l'environnement constituent une menace pour l'intégrité du corps. La douleur se caractérise par sa proximité au corps, à son atteinte. A la différence de la nociception qui est inconsciente, elle se traduit par une information, c'est-à-dire une sensation éprouvante d'altération. La souffrance, peut prendre des formes morales, tel qu'un sentiment d'humiliation. La différence entre douleur et souffrance dépend de la conscience plus ou moins développée de l'animal, et notamment de la conscience de soi.

Mais ces différences ne sont pour Guichet (2010) que des compartimentations rigides et Burgat (2010) n'y voit qu'une distinction plus opératoire que réelle qui ne fait que réaffirmer la séparation entre l'Homme et l'animal.

La seule mesure de la souffrance ou de la douleur chez l'animal n'est pas aisée. Il n'existe pas de symptomatologie de la douleur animale et sa sémiologie n'est pas univoque, elle dépend du contexte et de l'espèce (Le Bars, 2010). L'évaluer fait par ailleurs craindre des raisonnements anthropomorphiques aussi bien qu'une neutralité froide (Renck et Servais, 2002 ; Servais, 2010). Des mesures physiologiques sont certes avancées mais celles-ci ne signifient pas nécessairement un manque de bien-être ; elles ne peuvent être interprétées qu'en fonction du contexte (Dawkins, 2010). Ainsi le manque de stress⁷ ne veut pas dire que l'animal est en état de bien-être, et la présence d'un stress peut être une réponse à un animal qui s'engage dans une activité de récompense⁸ (Duncan, 2005). Les mesures physiologiques nécessitent d'être associées à des observations comportementales, c'est-à-dire par une empathie « *solidement informée* » d'un point de vue éthologique et écologique (Servais, *op.cit.*). Les signes extérieurs de la douleur présentent l'avantage d'observer sans avoir à faire de prélèvements ou de mesures physiologiques sur l'animal mais leur interprétation n'est pour autant pas toujours aisée. Il est plus difficile d'évaluer la douleur pour des

⁷ Le stress est défini comme un effet environnemental sur un individu qui sur-taxe ses systèmes de contrôle et conduit à des conséquences délétères, éventuellement à une adaptabilité réduite (Broom, 2008).

⁸ Broom (2008) distingue pour sa part le stress de la stimulation qui est utile à l'expérience de la personne. Il n'y a selon lui pas de stress positif.

espèces phylogénétiquement éloignées de l'Homme (Bovet, 2008). L'empathie est plus grande si l'animal est proche sur le plan phylogénétique de l'Homme (Harrison, 2010). Mais la proximité phylogénétique n'est pas nécessairement un critère qui assure la fiabilité de l'interprétation. Grandin et Johnson (2009) expriment par exemple leur surprise d'observer que les comportements de stéréotypie chez les porcs, qu'elles associaient à la souffrance, rendent les animaux plus calmes et moins peureux que ceux qui n'en traduisent pas. La stéréotypie peut supposer soit que l'animal est en train de souffrir, soit qu'il a souffert auparavant mais qu'il ne souffre plus, soit que l'animal ne présente pas un réel bien-être, mais que celui-ci est meilleur, comparé à celui d'animaux dans la même situation et qui n'expriment aucun comportement stéréotypique. Grandin et Johnson (*ibid.*) en concluent que l'animal n'a pas de besoins⁹ comportementaux, ni de frustrations de ne pouvoir les exprimer tel que Thorpe (1965) l'envisageait initialement. Comme l'Homme, l'animal a besoin de ressentir certaines émotions. L'émotion est donc pour ces deux auteures le critère d'évaluation du bien-être de l'animal le plus pertinent. Elles dénombrent ainsi sept émotions comme faisant partie du système émotionnel de tous les mammifères : trois d'entre elles génèrent du mal-être : la rage (« *rage* »), la peur, la panique, et les quatre autres du bien-être : le désir sexuel (« *lust* »), le soin (« *care* »), le jeu (« *play* ») et l'envie de rechercher (« *seeking* »). Tel que leurs auteurs l'envisagent, le bien-être de l'animal ne se limite donc pas aux seules émotions négatives. Il suppose aussi que les animaux éprouvent des émotions positives comme le plaisir ou la satisfaction (Dawkins, *op.cit.*).

Duncan (2005), comme Grandin et Johnson (*op.cit.*), traduit la dimension affective de l'animal aux travers des émotions que celui-ci peut ressentir. Il considère que le bien-être de l'animal est directement associé aux émotions, qu'elles soit négatives comme positives. Évaluer le bien-être de l'animal revient donc à mesurer les émotions. Favoriser le bien-être animal conduirait alors à privilégier les émotions positives et réduire les négatives.

Broom (2010a) invite à distinguer chez l'animal ce qui relève de l'affect, de l'émotion, et du « *feeling* »¹⁰. Un « *feeling* » est une construction du cerveau, impliquant au moins une conscience perceptuelle, qui est associée avec un système de régulation et qui est reconnaissable par l'individu quand il se produit ; il peut changer le comportement ou l'action de l'animal et favorise un renforcement de l'apprentissage. Une émotion est similaire au « *feeling* » mais, contrairement à lui, elle peut être décrite physiologiquement. L'affect implique des réponses comportementales et physiologiques qui peuvent varier en termes de valence (plaisant/non plaisant) et d'intensité. Il est limité aux animaux qui ont un niveau de conscience suffisant.

En considérant l'état affectif de l'animal, Mellor et Stafford (2009) proposent de caractériser le bien-être animal par le concept de qualité de vie. Élaborée initialement par McMillan (2005), la qualité de vie de l'animal est déterminée par la balance globale entre les affects plaisants et non plaisants. Les expériences affectives qui font l'objet d'évaluation peuvent relever de la nutrition, de l'environnement, de la santé, du comportement (tel que l'ennui, ou la frustration) ou encore du mental (tels que les effets mentaux résultant d'une sensation de faim ou de soif). Elles ne

9 Les besoins sont des exigences pour obtenir une ressource particulière ou répondre à un environnement particulier ou un stimulus du corps (Broom et Johnson, 1993)

10 Nous gardons ici le terme anglais dans la mesure où il n'y a pas d'équivalent français.

s'appliquent qu'à l'animal sentient, c'est-à-dire « *one that has some ability : to evaluate the actions of others in relation to itself and third parties, to remember some of its own actions and their consequences, to assess risk, to have some feelings and to have some degree of awareness* » (Broom, 2008, p. 87). La mesure de la qualité de vie est cependant difficile car elle suppose de lister tous les affects de la vie de l'animal, de peser la valeur de chacun d'entre eux en fonction de l'importance en termes de survie, ou d'urgence, et de pondérer leurs poids en fonction de l'animal considéré.

Pour Broom (2011), l'émotion est un critère insuffisant pour traduire le bien-être animal, car elle n'est qu'une partie de l'adaptation de l'animal à son environnement. Un être vivant peut ne pas avoir d'émotions tout en étant en situation de mal-être (lorsqu'il est affecté par certaines maladies, ou si il présente une incapacité à croître ou à se reproduire). Un bien-être pauvre n'est pas non plus nécessairement associé à une souffrance de la part de l'animal (Broom, 1991). Il est par ailleurs possible que l'animal ait des émotions qui sont les signes d'une souffrance qui ne font partie du registre humain et que nous ne pouvons pas identifier (Duncan, 2005). Broom (*ibid.*) préfère le concept de « *coping* » à celui d'émotions pour définir le bien-être animal sans en nier pour autant l'importance. Il est difficile de trouver un terme équivalent à « *coping* » dans la langue française. La traduction qui en est faite sous le terme d'adaptation fréquemment utilisé dans la littérature scientifique française, conduit à générer des confusions. Selon Broom (2006), « *adaptation is the use of regulatory systems, with their behavioural and physiological components, to help an individual to cope with its environmental conditions* » (p. 157). Contrairement au coping, l'adaptation peut toujours supposer une souffrance, un effet dépressif ou une forme de résignation (Nussbaum, 2001 ; Broom, 2011). Le coping suppose que le système mental et corporel fonctionne de telle façon que l'impact environnemental soit annulé. En d'autres termes, « *coper* », c'est avoir le contrôle de sa stabilité mentale et corporelle et le bien-être d'un individu est son état au regard de ses tentatives pour « *coper* » avec son environnement (Broom, 2008). La difficulté de pouvoir « *coper* » avec l'environnement conduit l'animal à un stress qui surtaxe les systèmes de contrôle et conduit à des conséquences délétères chez l'animal, quant à sa croissance, à sa reproduction, voire à sa possibilité de vivre (Broom, *ibid.*). Le coping inclut des changements physiologiques dans le cerveau, dans les glandes sécrétant l'adrénaline, dans le système immunitaire, mais aussi des changements comportementaux. L'impossibilité de développer un coping a des incidences aussi bien pour l'animal que pour l'éleveur. L'animal ne se développe plus, et sa capacité de se reproduire se réduit. Broom (2011) invite donc à observer l'animal dans ses tentatives de « *coper* » avec son environnement au travers de son comportement, des affects dont témoigneraient des sécrétions hormonales, de sa motivation à agir, du comportement de maintenance corporelle dans de bonnes ou mauvaises conditions ou encore du comportement reproductif.

Le coping nous apparaît être une forme de « *scientifisation* » de la notion d'harmonie avec l'environnement et avec soi-même, critère de bien-être initialement proposé par Lorz (1973) et Hugues (1982) mais qui n'a pas été retenu dans la mesure où il ne se prêtait pas à des mesures possibles (Burgat, 2001b). Broom (2008) considère cependant que l'harmonie est un état singulier et

pourrait ne pas donner lieu à des variations, et diffère en cela du coping.

Nordenfelt (2011) avance deux arguments à l'encontre du coping comme critère du bien-être animal. Il se fonde sur les travaux de Boorse (1977, cité par Nordenfelt) pour montrer le côté réducteur du coping qui est associé à celui de santé (lien que ne fait pourtant pas Broom). La santé sur un plan physiologique est selon lui un critère insuffisant. Par ailleurs « copier » ne suppose pas l'expression de « feelings » positifs telle que la joie (« *happiness* »). Un animal peut « copier » avec l'environnement tout en souffrant. Les arguments de Nordenfelt nous apparaissent en partie infondés dans la mesure où le coping, selon Broom (2011), ne conduit à aucune souffrance. De telles controverses témoignent de la confusion que la notion de coping est susceptible de véhiculer si elle n'est pas clairement distinguée de celle d'adaptation.

Nordenfelt (2011) préfère au concept de coping celui de comportement naturel dans la mesure où il a l'intérêt d'introduire la notion d'expérience subjective qui est, à son avis, un bon candidat pour caractériser le bien-être d'un être vivant. La notion de comportement naturel avancée en particulier par Rollin (2005) suppose que chaque animal ou être humain a reçu au travers de l'évolution une finalité codée génétiquement qui dirige sa vie. Un animal est en état de bien-être lorsqu'il a la liberté d'atteindre sa propre finalité, lorsqu'il a satisfait ses besoins et ses intérêts psychiques et psychologiques, ce qui le conduit à être joyeux (« *happy* »). La joie serait alors la notion théorique qui conceptualiserait cet état de satisfaction. Cependant la notion de comportements naturels laisserait à entendre que seul l'Homme est susceptible d'empêcher l'animal d'atteindre sa finalité et que l'animal à l'état de nature est libre de toutes forces qui pourraient lui nuire. C'est ignorer les autres êtres vivants dans la nature qui peuvent empêcher un animal de satisfaire ses besoins (Nordenfelt, *ibid.*).

Broom (2008) remet aussi en cause la notion de comportements naturels comme celle de liberté, introduite par le Brambell committee¹¹ en 1965 à plusieurs titres.

D'une part ces deux notions peuvent conduire l'animal à avoir des actes malveillants à l'égard d'autres êtres vivants et elles supposent d'accepter des comportements agonistiques. En réponse à ce premier argument, Larrère (2007) suggère que ne soit sélectionné que les comportements qui se traduisent par « une intention positive » pour l'animal, ce qui laisserait à entendre que certains contextes conduiraient un être vivant à ne pas avoir de comportements agressifs. Or, si l'agressivité telle que la concevait Lorenz (1999) n'est pas le seul moteur des comportements naturels animaux, il n'en est pas pour autant exclus comme moteur de la conservation. L'animal, comme l'Homme est pris en tension entre agressivité et altruisme (de Waal, 2009). La proposition de conduire l'animal à exprimer uniquement des comportements « positifs » semble contredire la finalité même des tenants de cette approche qui veulent justement favoriser les comportements naturels.

D'autre part, Broom (*ibid.*) considère que la naturalité n'est pas nécessairement associée au bien-être : la faim, l'exposition à des prédateurs, les maladies sont susceptibles de générer un mal-être chez l'animal. « *The state of an individual as regards its attempts to cope with its environment is*

11 Le Brambell Committee est un comité technique mis en place en 1965 par le gouvernement de Grande Bretagne pour interroger le bien-être des animaux gardés dans des systèmes d'élevage intensifs.

dependent on the biology of the animal and natural conditions have affected the evolution of coping mechanisms but it is incorrect to say that degree of naturalness per se is a component of welfare » (Broom, 2008, p. 80).

Un troisième argument contre la naturalité est lié à la remise en cause qu'elle suppose de toute relation entre animaux domestiqués et l'Homme alors que celle-ci peut être une source potentielle de bien-être. Si l'environnement de l'animal doit remplir les besoins de l'animal, il n'a pas à être comme celui de son environnement naturel (Broom, 2011). L'animal domestique a été modifié par l'Homme et n'est plus comparable à son équivalent naturel. Il peut tolérer la proximité humaine et a développé une capacité à être élevé dans des situations restreintes (Price, 2002).

Broom (*ibid.*) craint que la notion de naturalité soit trop souvent associée au courant abolitionniste qui refuse toute utilisation de l'animal. Le mouvement vegan qui en est une des expressions sociales invoque en effet la naturalité et la liberté comme source de bien-être de l'animal. Il est ainsi possible de lire sur le site de l'association Peaceful Prairie Sanctuary : « *When animals are kept and used for their eggs, milk, flesh, feathers, and skin, they are deprived of their natural lives. There is simply no way for animals to live free lives in any form of agricultural use. The dignity and desires of each animal becomes apparent as soon as they are allowed the opportunity to live free and natural lives* ¹² ». L'iconographie du site y montre certes des animaux aux comportements paisibles, « heureux » dans des contextes « naturels », mais aussi des animaux en relation avec l'Homme.

Pour Broom (2011), les notions de liberté comme de naturalité sont donc surannées et celle de besoins (« *needs* ») est désormais mieux définie sur le plan scientifique pour en faire un meilleur critère d'évaluation. Le besoin est défini comme la recherche pour obtenir une ressource particulière ou répondre à des stimulus corporels ou environnementaux particuliers (Broom et Johnson, 2000). Clark, Rager et Calpin (1997), en faisant référence à la pyramide de Maslow, font l'hypothèse que les besoins de l'animal sont hiérarchiquement organisés comme les besoins humains : les besoins physiques seraient les besoins les plus fondamentaux, suivraient les besoins de sécurité, puis les besoins psychologiques. Les besoins insatisfaits peuvent être associés à des émotions négatives et vice et versa. Mais Broom (2008) précise que tel n'est pas toujours le cas. A titre d'exemple, le manque d'oxygène chez un mammifère ou un oiseau n'est pas accompagné de stress ou de signes de souffrance (Duncan, 2005). La satisfaction des besoins ne correspond pas non plus nécessairement à la satisfaction des désirs de l'animal. Le besoin n'est pas seulement physiologique et comportemental, il est aussi psychologique. La notion de besoins n'est donc que partiellement satisfaisante pour en faire le seul critère de bien-être.

Dawkins (*op.cit.*) lui préfère les notions de critères de choix et de préférence. Nordenfelt (*op.cit.*) définit le bien-être au travers des préférences comme suit : si un animal à un instant t veut plusieurs présents, l'animal aura le meilleur bien-être si et seulement si il observe que tout ce qu'il veut est satisfait. Cette notion de bien-être au travers des préférences est distincte de celle associée au besoin

12 Lu sur la page <http://www.peacefulprairie.org/>

car elle se fonde sur le vouloir (« want ») de l'animal. Elle n'est pas non plus équivalente au concept d'émotions, même si l'animal peut ressentir un « feeling » de satisfaction temporaire lorsque qu'il peut répondre à ses préférences. « *Welfare in the preference-satisfaction sense, is not identical with pleasure or any other collection of positive sensations. Welfare is instead defined as a relation between the subject's preferences and the subject's perception of the present state of affairs.* » (Nordenfelt, *op.cit.*, p. 148). Les critères de choix et de préférence dépendent de l'expérience subjective de l'animal. Ils sont influencés par différents facteurs dont l'histoire du développement de l'animal (en liberté ou en captivité), les choix qui se présentent à lui et son état de stress.

Les tenants de cette approche invitent à évaluer les préférences in situ, et à demander ce que veulent les animaux. Dawkins (*op.cit.*) propose de travailler en particulier sur des tests de préférence transférables aux conditions des exploitations agricoles. A titre d'exemple, les recherches de Bony et Barbet (2000) qui s'en inspirent montrent que les vaches choisissent en priorité des logettes dont le sol est revêtu de matelas de 10 cm d'épaisseur plutôt qu'un tapis de 2 cm peu compressible.

Les mesures de préférence ont cependant plusieurs limites que soulignent Veissier et Boissy (2009) : (1) dans la pratique, il est difficile de connaître la valeur absolue de récompense de deux objets différents, (2) les animaux peuvent ne pas associer à la récompense la tâche qui leur est demandée, (3) les animaux répondent vraisemblablement à des choix à court terme. Duncan (2004), qui promeut l'approche par les émotions, est critique quant à la manière d'analyser les tests de préférences. Il est difficile de savoir si l'animal choisit le meilleur ou le moins pire des choix qui s'offre à lui, si il peut distinguer entre ce que la présente situation a à offrir et les conséquences à long-terme du choix fait. L'animal peut avoir une émotion positive à court terme et un dysfonctionnement biologique à plus long terme (Haynes, 2011). Selon Duncan (2005), les tests de préférence donnent lieu à des résultats subjectifs car ils sont liés aux expériences antérieures de l'animal. Ils peuvent être alors considérés uniquement comme des informations relatives qu'il faut compléter par des tests qui montreraient le niveau de motivation de l'animal à faire tel ou tel choix. Les tests d'évitement sont notamment pour cet auteur à privilégier car ils donnent des résultats plus explicites que les tests de satisfaction.

Pour qualifier le bien-être animal, et rendre le concept objectivable et évaluable, différentes notions ont été avancées qui sont toutes controversées. La notion d'harmonie entre l'animal et son environnement proposé par Hugues (1981) ou celle encore de naturalité sont ambiguës, polysémiques et rarement retenues par les scientifiques. L'état de santé amène à considérer l'animal dans sa seule corporéité et la dimension psychologique du bien-être y est niée. L'absence de douleur ou de souffrance conduit à considérer le bien-être animal au travers de la seule absence de mal-être. L'entrée par les émotions est insuffisante pour embrasser ce que suppose le bien-être. La notion de coping minimise la place des émotions positives. Aucune de ces notions ne fait l'unanimité.

Il en est de même des indicateurs avancés pour évaluer le bien-être animal. Certains scientifiques proposent de regarder le fonctionnement biologique de l'animal en termes d'optimisation. D'autres questionnent l'éthologie de l'animal, en termes soit de comportements, soit de satisfaction des préférences, soit de besoins, tels que ceux de se reproduire, de jouer, d'avoir des relations sociales.

Pour Dawkins (2004), le comportement serait le meilleur indicateur du bien-être de l'animal, plutôt que des mesures physiologiques ou biochimiques car la question est selon lui de savoir ce que l'animal veut. Le comportement est le résultat de tous les processus de prises de décision des animaux et son étude n'est pas invasive.

L'introduction du bien-être animal en élevage remettait en cause un système industriel confinant l'animal dans des espaces restreints, ce qui justifiait de travailler sur la souffrance générée (la peur, la frustration ou le stress (Haynes, 2011). Fraser (1993) propose de dépasser la seule réduction de la souffrance ou de la douleur et d'ouvrir le bien-être animal aux expériences positives, à la question du désir de l'animal, qui inclut non seulement les besoins mais aussi les souhaits, les intentions, les objectifs, la capacité à raisonner, et la conscience de soi. Haynes (*ibid.*) suggère d'évaluer la qualité de vie de l'animal au travers des éléments qui ont été identifiés comme contribuant à la vie humaine : un sens du contrôle, des relations sociales qui font sens, des engagements actifs et des défis, et la capacité d'atteindre des buts qui sont largement méconnus.

La difficulté de définir le bien-être animal ne fait que témoigner de la difficulté de définir plus généralement le bien-être qu'il concerne l'humain ou l'animal. Approcher le bien-être de l'animal dans un premier temps au travers de la question de la cruauté de l'Homme conduit plutôt à questionner ce qui le motive à avoir des actes jugés immoraux qu'à analyser ce qui fait le bien-être de l'animal. L'introduction de la notion de bien-être animal, et de son acronyme « bea » fréquemment utilisé dans la littérature, laisse à entendre que l'Homme n'est pas un animal et que le bien-être de l'Homme est différent de celui de l'animal. Elle contribue à maintenir une inexorable séparation ontologique entre l'Homme et l'animal. Selon Nordenfelt (2011), la notion de bien-être devrait être commune à l'humain comme à l'animal non-humain dans la mesure où elle se fonde sur la notion d'expérience subjective. « *There is today a strong consensus that welfare/quality of life in the human arena is partly constituted by subjective experiences, either directly in terms of positive feelings such as pleasure or ease, or indirectly in terms of preference satisfaction. There is no consensus about this in the animal welfare discussion To my mind, however, there are equally strong arguments for defining welfare in subjective experience terms on the animal side as on the human side* » (p. 148).

Le nombre de critères qui tentent de faire du bien-être animal un concept objectif et scientifique ne fait que traduire la difficulté d'avancer une théorie unitaire. Certains critères invitent à réfléchir au bien-être à court terme, d'autres à long terme. Certains considèrent l'état sanitaire et le comportement externes de l'animal, d'autres privilégient des facteurs intracorporels (degré d'activation du système endocrinien). Certains privilégient l'espèce, d'autres l'individu. Duncan (2005) considère donc impossible de donner une définition précise du bien-être animal, mais il est pour lui important d'intégrer tout à la fois la dimension physique du bien-être et les aspects mentaux des émotions.

Le choix du critère d'évaluation n'est pas neutre et des désaccords marqués ponctuent les propos

tenus dans les colloques et les articles de recherche dont nous citons ici les principaux questionnements. (1) Les émotions et les sensations sont-elles des critères plus pertinents que les comportements ? (2) Peut-on porter un jugement sur des émotions qui, dans la nature, permettent la survie de l'animal, comme la peur ? (3) Peut-on définir pour l'animal ce qui doit être son bien-être à long terme, lorsqu'il peut être antagonique d'un bien-être à court terme ? (4) Quel contexte de vie de référence choisit-on ? Est-ce le contexte naturel, alors qu'il est lui-même générateur de douleurs et de souffrances ? (5) L'animal a-t-il une conscience et laquelle ? (6) Quels critères peut-on prendre en compte dans les contextes de production ?

Au regard des critères qui ont tenté de caractériser le bien-être animal, Dawkins (2004) considère qu'il ne faut pas construire des listes de différents indicateurs et leur donner le même poids, mais répondre à deux questions : est-ce que l'animal est en bonne santé ? A-t-il ce qu'il veut ? Il invite à une analyse du monde subjectif de l'animal. En d'autres termes, il défend une approche par les préférences. Broom (2011) suggère au contraire d'inter-relier les différents critères du bien-être animal, en associant des indicateurs physiologiques d'un bien-être (les maladies, les blessures,) à des indicateurs comportementaux (comportements d'évitement ou de préférence, comportements anormaux tels que la difficulté de se mouvoir). Il invite à développer la recherche dans des champs encore peu explorés, comme par exemple le mal-être de l'animal associé à des atrophies des muscles associés à l'incapacité pour l'animal de se mouvoir en espace confiné (Broom, 2008).

Certains modèles ont été conçus en vue de combiner différents niveaux de critères. Nous en citerons deux particulièrement médiatisés : le modèle des cinq libertés et le modèle issu du programme Welfare Quality.

Le modèle des cinq libertés a été élaboré par le Farm Animal Welfare Council (1992). Les libertés qu'il intègre relèvent de l'absence de faim et de soif, de l'absence de non-confort, de l'absence de maladie, douleur et blessure, de l'absence de détresse et de peur, de la possibilité d'exprimer le comportement de l'espèce. Ce modèle permet d'interroger le bien-être physiologique, émotionnel et éthologique de l'animal. Il est cependant considéré comme non scientifique et il est plutôt un guide opérationnel pour l'observateur (Broom, 2008). Les quatre premières libertés sont par ailleurs définies au travers de conditions qui favorisent une absence de mal-être plutôt qu'un bien-être.

Le second modèle a été élaboré dans le cadre du programme Welfare Quality¹³. Veissier, Botreau, Capdeville et Perny (2007) proposent de prendre en compte de manière conjointe plusieurs critères et indicateurs, chacun lié à une facette du bien-être animal, sans prétendre à une quelconque exhaustivité. Ils distinguent plus particulièrement 12 critères de bien-être (l'absence de faim prolongée, l'absence de soif prolongée, le confort autour du repos, le confort thermique, la facilité de déplacement, l'absence de blessures, l'absence de maladies, l'absence de douleurs causées par les pratiques d'élevage, l'expression des comportements sociaux, l'expression des autres comportements, la bonne relation Homme-animal, l'état émotionnel positif) qu'ils regroupent dans

13 Le programme Welfare Quality est un programme européen de recherche amorcé en 2004 pour développer des standards européens d'évaluation du bien-être animal dans les exploitations agricoles

quatre principes (la bonne alimentation, le bon logement, la bonne santé, le comportement approprié). L'agrégation finale conduit à un score global utilisable pour affecter les exploitations agricoles d'un classement allant de « bien-être excellent » à « non-classé ». Pour porter un jugement sur les résultats obtenus, Veissier, Botreau et Perny (2010) invitent à tenir compte des avis de personnes consultées (chercheurs en sciences animales et sociales), mais aussi d'une étude éthique.

Ce modèle témoigne du fait que le bien-être animal est un concept socialement construit, ayant des implications éthiques. « *Our decisions of what to study involve value-laden judgments about what we believe to be desirable and important for the quality of life of animals* » (Haynes, 2011, p. 112). Fraser (2003) nous rappelle que, si les données ne donnent pas de résultats définitifs, des valeurs sont induites dans l'évaluation du bien-être animal : le chercheur décide des éléments à prendre en compte sur le plan instrumental ou qui sont inhérents à l'animal. Il décide de l'importance à attacher aux mesures. Haynes (*op.cit.*) ajoute que la question posée par le scientifique qui travaille dans le domaine du bien-être animal porte les conditions dans lesquelles l'animal s'inscrit et les objectifs auquel il doit répondre. Poser par exemple la question du bien-être dans les conditions d'engraissement d'un cochon, c'est présupposé l'engraissement moralement acceptable. Lorsque qu'un scientifique pose une question sur le bien-être animal, il le pose en termes d'évaluation du degré de bien-être qu'un système particulier fait subir à un animal et comment améliorer le niveau de bien-être dans ce système. Haynes (*ibid.*) invite donc les communautés scientifiques à se questionner sur les valeurs qui fondent leur conception du bien-être animal et les implications éthiques en jeu au regard des théories éthiques qui permettront de déterminer quelles pratiques et quelles réformes réalisées. Le modèle Welfare Quality nous apparaît répondre aux propositions de Haynes, mais celui-ci s'oppose cependant à toute tentatives de concilier différents critères. Les chercheurs doivent selon lui rendre explicites leurs jugements moraux et ses jugements moraux doivent jouer un rôle dans les délibérations sur les systèmes qui devraient être permis. Burgat (2001) qui analyse les conceptions du bien-être chez les scientifiques et les ingénieurs de l'Institut National de la Recherche Agronomique et du Centre d'Études Vétérinaires et Alimentaires montre pourtant que, si les scientifiques ne sont pas d'accord sur les critères d'évaluation du bien-être animal, ils cachent aussi les raisons qui les conduisent à traiter du bien-être animal derrière une demande sociale aux contours flous pour dénier tout engagement moral. Fraser (1998) met pour sa part en lumière deux profils de chercheurs dans le champ du bien-être animal : les premiers défendent une certaine forme d'agriculture en déniaient toutes questions éthiques comme celle de savoir si il est moralement acceptable d'arrêter de nourrir les poules pendant plusieurs jours en vue de stopper la production d'œufs ; les seconds invoquent l'autorité de la science pour défendre des pratiques industrielles en s'appuyant sur une définition réductrice du bien-être animal. Selon lui, les scientifiques ont créé une représentation polarisée et trompeuse du bien-être animal au lieu d'en promouvoir une analyse objective. De l'avis de Porcher (2011), les biologistes et zootechniciens ont développé une conception du bien-être animal fondée sur l'adaptation de l'animal au système industriel et non pas sur l'adaptation du système à l'animal.

Les travaux menés par l'équipe de chercheurs dans le cadre du programme Welfare Quality nous apparaissent témoigner d'une évolution de la posture du chercheur et d'une véritable reconnaissance de l'enjeu éthique de la question du bien-être animal. La question est d'ailleurs pour Broom (2011) plus éthique que technique, et nécessite un dialogue entre scientifiques et d'éthicistes pour analyser la question de l'animal en agriculture. Le bien-être animal ne peut être pensé hors du contexte dans lequel l'animal se situe et sans considérer que son jugement dépend de manière ultime de l'Homme. Il ne s'agit pas pour autant de s'inscrire dans une démarche anthropocentrée. A titre d'exemple, dans les années 80, le rapport CAST¹⁴, publié aux États-Unis par des scientifiques dans le champ de l'agriculture, déclarait qu'une condition suffisante pour attribuer un bien-être positif à l'animal était sa productivité. Que l'animal ait de l'eau, de la nourriture et un abri suffisait (Pond, Bazer et Rollin, 2011). Sans prendre une telle position qui met plus en valeur les besoins de l'Homme que celui de l'animal, Clark, Rager et Calpin (1997) considèrent qu'une perspective associée à un anthropomorphisme critique est nécessaire. Ils promeuvent une empathie (à savoir une approche intuitive) tempérée par des savoirs objectifs relatifs à la physiologie, au comportement et à l'histoire de vie des espèces ou des sujets. Ils observent que peu de travaux ont été réalisés en matière de bien-être psychologique et que les scientifiques et les protectionnistes sont coupables d'un anthropomorphisme non critique et d'un subjectivisme. Treize ans plus tard, Broom (2010a) mentionne des études menées sur l'activité dans le cerveau de mammifères pour en déduire leurs émotions. Si les résultats fournissent des indices sur ce que ressent l'animal, les chercheurs en neurologie ne peuvent se départir d'un raisonnement par analogie avec l'Homme pour inférer ce que l'animal ressent. Je ne citerai qu'un exemple pour étayer mon propos. Steiner et Redish (2014) observent une activité du cortex orbito-frontal du rat lorsque celui-ci a fait un mauvais choix (choix qui ne répond pas aux attentes de l'animal). Ils infèrent que le rat ressent du regret dans la mesure où c'est la même partie du cerveau qui s'active chez l'Homme dans une situation similaire. Il apparaît donc difficile de se départir d'un certain anthropomorphisme pour comprendre ce que ressent l'animal.

L'introduction du bien-être animal comme notion scientifique à partir des années 1980 (Broom, 2011) fait polémique dans la mesure où le bien-être animal est polysémique, que son évaluation ne permet pas d'aboutir à une assurance du bien-être effectif de l'animal et qu'il s'inscrit dans un changement de statut de l'animal dont les frontières avec celui de l'Homme ont une perméabilité subjective. Les controverses relèvent de questions scientifiques, sur le statut de l'animal, aussi bien qu'éthiques et présentent des dilemmes nombreux pour la science et la société en général (Clark, Rager et Calpin, 1997). C'est pourquoi Dantzer (2002) conçoit le bien-être animal à la convergence des trois facteurs que sont le système d'élevage, l'organisme animal, et l'éthique. Nous concevons pour notre part le bien-être animal comme la qualité émergente issue de la relation de l'Homme avec l'animal en contexte. Il est défini ultimement par l'Homme en fonction des informations qu'il reçoit de l'animal mais aussi de la conception qu'il en a, de ses finalités et de son éthique.

Nous nous proposons dans les deux sections qui suivent d'explorer plus avant le statut attribué à

14 CAST : Council of Agricultural Science and Technology.

l'animal en jeu et les éthiques animales susceptibles d'influencer la question du bien-être animal.

1.2. La question du statut de l'animal

Nous proposons de questionner le statut de l'animal au regard de la notion de sujet. Nous considérons que l'introduction du bien-être animal, notamment dans les systèmes d'élevage, conduit à inscrire l'animal non plus dans sa seule valeur instrumentale mais à l'interroger comme un être vivant.

Si la notion de sujet est plurielle et fait l'objet de multiples définitions, Burgat (2010a) observe que leur dénominateur commun est l'Homme, à l'exclusion de tout animal. La question de savoir si l'animal est un sujet serait alors génératrice d'un oxymore et n'aurait pas raison d'être. Il est sans doute plus aisé de réfléchir en quoi d'aucuns considèrent l'animal comme un objet et refusent de le faire rentrer dans la sphère de la subjectivité. Sans chercher à tendre à l'exhaustivité, nous avons mis en évidence les débats scientifiques et sociétaux les plus vifs qui ont irrigués et irriguent encore les controverses sur la question de l'animal-sujet et qui peuvent nous éclairer sur la diversité des conceptions de l'animal.

Nous éviterons de donner dans un premier temps une définition de la notion de sujet éminemment polysémique, et qui ne pourrait être qu'arbitraire. Nous observerons plutôt comment les savoirs académiques se sont emparés de la question animale et comment les animaux y sont conçus au regard de la dialectique objet/sujet.

1.2.1. Regards de philosophes sur la question de l'animal-sujet/animal-objet

Questionner la subjectivité de l'animal a intéressé dans un premier temps les philosophes bien plus que les scientifiques (Burgat, 2002). De Fontenay (1998) dans *Le silence des bêtes* fait un panorama des continuités et ruptures de la pensée philosophique de l'animal. Nous tenterons d'en isoler ici les représentations qui interrogent notre problématique.

1.2.1.1. L'animal, objet sensible

Une des ruptures généralement mentionnée dans les ouvrages qui traitent de la question animale s'inscrit dans l'émergence de la conception de l'animal-machine. Attribuée à Descartes pour certains, aux cartésiens plus dogmatiques que leur maître pour d'autres (Larrère, 2010), quoi qu'il en soit, cette conception a marqué et marque encore les sciences de la vie, fondamentales et appliquées.

Dans sa lettre au marquis de Newcastle de 1646, Descartes (1937) avance deux arguments majeurs pour justifier que l'animal ne soit pas un sujet au même titre que l'Homme. Le premier

relève de l'absence de langage, le second de son imperfection qui en fait un être mortel contrairement à l'humain. Descartes, dans sa démonstration, s'appuie plus sur des croyances que sur un véritable raisonnement pour étayer ses conclusions. Les deux démonstrations qu'il développe pour confirmer son hypothèse présentent en effet trois erreurs logiques notables. (1) Il déclare d'une part que si le langage implique l'existence de la pensée, en conséquence « *les bêtes ne parlent point comme nous, est qu'elles n'ont aucune pensée* » alors que la contraposée à la première proposition aurait dû être que l'absence de pensée implique l'absence du langage. (2) Il ajoute « *Et on ne peut dire qu'elles parlent entre elles mais que nous ne les entendons pas ; car, comme les chiens et quelques autres animaux nous expriment leurs passions, ils nous exprimeraient aussi bien leurs pensées, s'ils en avaient.* » Peuvent-elles donc parler dans la mesure où elles expriment des passions ? L'ambiguïté du raisonnement réside ici dans le fait de parler de langage pour l'expression de passions et de pensées, tout en considérant l'expression des passions comme n'appartenant pas au langage. (3) Il s'appuie sur un syllogisme pour démontrer le caractère mortel de l'animal que nous pourrions traduire ainsi :

Seuls des êtres parfaits peuvent être immortels
Certains animaux sont imparfaits
Donc les animaux sont mortels.

Au-delà des jugements de valeurs et des croyances qui fondent le raisonnement, imprégnés des conceptions religieuses de l'époque, Descartes, en attribuant à *tous* les animaux les propriétés de la prémisse mineure produit un sophisme.

Bien que l'animal ne soit pas un sujet pour Descartes, celui-ci ne nie pas pour autant sa sensibilité mais l'assimile aux autres phénomènes physiques (Pignataro, 2005). Il verrait plutôt l'animal comme objet, mais objet sensible.

Si Descartes considère l'Homme similaire à l'animal, ça n'est qu'au travers de sa physicalité. « *Je pense que tous les corps sont faits d'une même matière, et qu'il n'y a rien qui fasse la diversité entre eux, sinon que les petites parties de cette matière qui composent les uns, ont d'autres figures, ou sont arrangées autrement, que celles qui composent les autres* » (p. 178). L'Homme se distingue de l'animal par l'existence de la pensée qui fait de lui un sujet, non soumis à ses passions, c'est-à-dire à sa nature. En plaçant le sujet *hors de la nature*, il affirme un dualisme entre la pensée et le corps (Chapouthier, 2009) qui s'inscrit dans la conception naturaliste¹ de notre société occidentale (Descola, 2006).

1 Descola distingue quatre conceptions ontologiques de notre vision du vivant sur la base de la physicalité et de l'intériorité : l'ontologie animiste pour laquelle la physicalité de l'homme est différente de celle du non-humain, mais l'intériorité est de même essence, l'ontologie analogique pour laquelle la physicalité et l'intériorité sont différentes entre humain et non-humain, l'ontologie totémique pour laquelle la physicalité et l'intériorité sont similaires entre humain et non-humain, et l'ontologie naturaliste pour laquelle la physicalité de l'homme est similaire à celle du non-humain, mais l'intériorité différente.

1.2.1.2. L'animal, objet machine

Si Descartes compare l'animal à une horloge ou à une machine, il lui reconnaît cependant des passions et l'envisage comme être sensible. Noël Malebranche poussera l'argumentation jusqu'à dénier tout sens à l'animal. On lui connaît cette réplique après avoir donné un coup de pied à un chien : « et quoi, ne savez-vous pas que cela ne sent point ? ». L'automaticité de l'animal est posée à priori et de façon dogmatique (Guichet, 2006), toute sensibilité de l'animal est déniée.

1.2.1.3. L'animal, sujet pensant, moral et responsable

Dans sa lettre au marquis de Newcastle, Descartes s'opposait explicitement à une conception montaignienne de l'animal. Dans l'essai II sur l'apologie de Raymond Sebond, Montaigne (2009), s'il n'emploie pas explicitement le terme de sujet pour qualifier l'animal, il le considère proche de l'Homme (« *cette égalité et correspondance de nous aux bêtes* »). Il prête aux animaux une capacité à raisonner, à faire des choix, au même titre que l'Homme : « *Il n'y a point d'apparence d'estimer, que les bestes facent par inclination naturelle et forcée, les mesmes choses que nous faisons par nostre choix et industrie. Nous devons conclure de pareils effects, pareilles facultez, et de plus riches effects des facultez plus riches* » (p. 49). Il dote l'animal du langage. L'Homme a la parole, mais la parole n'est, selon lui, qu'une des manières du langage et le langage appartient à tous les animaux. Finalement pour Montaigne, il n'y a partout qu'une même nature sous des aspects différents.

Si ses propos sont parfois anthropomorphiques, un des intérêts majeurs de sa réflexion est d'attaquer l'anthropocentrisme, déniait à l'Homme d'interpréter le monde (Gontier, 2007) et de permettre ainsi de questionner la place du sujet dans la relation de l'Homme à l'animal. Au contraire de Descartes, il considère la raison comme nuisible à l'Homme, responsable de ses errances et de sa barbarie. L'animal devrait pouvoir lui servir de modèle pour retrouver son unité dans la nature. Il est bien dans les propos de Montaigne de valoriser l'animal comme *sujet de raison dans la nature* et de l'opposer à l'Homme, *sujet de raison hors de la nature*.

Montaigne (*op.cit.*) va ainsi jusqu'à faire prévaloir une supériorité de l'animal eu égard à sa moralité : « *La presumption est nostre maladie naturelle et originelle. La plus calamiteuse et fragile de toutes les créatures c'est l'homme, et en même temps la plus orgueilleuse. Elle se sent et se voit logée ici parmi la bourbe et le fient du monde, attachée et cloüée à la pire, plus morte et croupie partie de l'univers, au dernier estage du logis, et le plus esloigné de la voute celeste, avec les animaux de la pire condition* » (p. 67). Cette conception de l'animal n'est pas sans faire évoquer certains aspects de la relation Homme-animal de son époque, et notamment des procès d'animaux très fréquents au Moyen-Age, du XIIème aux XVIème siècles. Ceux-ci étaient l'occasion de condamner des animaux pour nuisance, ou de les excommunier, au même titre qu'un humain (Chêne, 1998). Il n'y était pas fait de différence. La conception aristotélicienne de l'échelle des êtres

faisant référence, les bêtes étaient considérées, au même titre que les Hommes, posséder, en plus de l'âme végétative et sensitive, l'âme intellectuelle, ce qui les rendaient responsables de leurs actes (Borella, 2011).

1.2.1.4. L'animal, objet souffrant

De la conception cartésienne de l'animal-machine, s'en suivra une polémique sur « l'âme des bêtes » de la moitié du XVII^{ème} jusqu'au siècle suivant (de Fontenay, 1998). Si notamment Rousseau se démarque de Descartes quant à sa conception de l'animal, c'est pour mettre en avant la sensibilité de l'animal. Tout en lui concédant une âme, il maintient la métaphore de l'animal-machine, un système automatique inféodé à la nature, sans aucune liberté véritable, sans réflexion ni perfectibilité (Guichet, 2006). Si pour Rousseau, l'animal peut avoir des pensées immédiates, il ne peut pas avoir de pensées sur le plan des idées générales. Rousseau met plutôt en avant l'animal sensible, vulnérable, souffrant, et donc source de droits en vue de le protéger.

Les quelques exemples précédents sont un reflet partiel des controverses qui sous-tendent la question du sujet animal d'un point de vue philosophique. Si cette dernière conduit parfois à des postures anthropomorphiques (telles que celles prises par Montaigne), elle revient nécessairement à choisir une posture anthropocentrique (Burgat, 2010a), la question du sujet animal ne l'étant qu'en référence à l'humain. Si l'animal, au siècle des Lumières en particulier, est à tous les carrefours décisifs de la réflexion, il est avant tout l'occasion de questionner ce qui fait le genre humain (Guichet, 2006). Derrière la question de l'animal-sujet, c'est bien la subjectivité de l'Homme qui est interrogée.

1.2.2. L'apport des sciences sur la question de l'animal-sujet

De nombreuses approches scientifiques vont tenter d'objectiver les pensées philosophiques sur la conception de l'animal, dont bien évidemment les sciences qui questionnent le vivant. Nous nous limiterons ici à analyser comment l'éthologie, la zootechnie, l'anthropologie et la sociologie conçoivent l'animal.

1.2.2.1. Conceptions et controverses sur l'animal-sujet en éthologie

Si les notions d'animal-sujet ou d'animal-objet sont parfois évitées par les éthologues, les approches méthodologiques qu'ils choisissent, explicitement ou implicitement, sont révélatrices d'une conception particulière de l'animal.

La difficulté d'imaginer que l'animal pense conduira les éthologues, dans un premier temps, à s'intéresser au mécanisme du comportement et à ses déterminants mesurables (Vauclair et Kreutzer, 2004). Les tenants d'une approche behavioriste (qui ne sont d'ailleurs pas toujours reconnus comme éthologistes dans la mesure où ils travaillent avec des animaux en laboratoire) vont développer des approches d'inspiration mécaniste en procédant à une double réduction du psychique au physiologique, et du physiologique au physique (Merleau-Ponty, 2006). En éliminant toute référence mentaliste, les behavioristes envisagent la construction du psychisme inféodée à des associations stimulus-réponse. Le behaviorisme fait fi de la question de l'intentionnalité, de la pensée chez l'animal, et d'une éventuelle subjectivité. Lorsque Thorndike (2000) envisagera l'intelligence animale, ce sera pour en nier l'existence, l'animal n'ayant d'autres choix que de procéder au hasard. En considérant l'animal comme non responsable de ses actes, comme entièrement hétéronome, le behaviorisme pose l'animal comme un être *assujetti* à son environnement.

Lorenz (1937) se fonde, au contraire des behavioristes, sur l'innéisme des comportements. Les comportements sont dits instinctifs, d'origine génétique. Lorenz (*op. cit.*) considère que même les comportements de l'Homme ne sont pas modifiables à merci par l'apprentissage, et il va jusqu'à faire l'hypothèse que des programmes innés représentent les droits de l'Homme. Pour l'éthologie positiviste, dont Lorenz est un des représentants, l'animal est conçu comme un être *assujetti* à ses gènes. L'émergence de la sociobiologie (Wilson, 1975) qui s'intéresse aux différences comportementales intraspécifiques, conduit à étendre l'influence du gène dans les processus sociaux. L'une de ses thèses centrales est d'attribuer comme cause à la lutte des êtres vivants pour survivre, la préservation des gènes. Le sujet n'est alors plus l'individu mais le gène.

Au même titre que les behavioristes ont pu l'être, les tenants d'une conception innéiste seront fustigés par les tenants de la psychologie animale, par leur refus de prendre en compte les états subjectifs de l'animal (Renck et Servais, 2002).

La querelle entre la prépondérance de l'inné et de l'acquis n'a jamais permis à l'un des bords de produire des arguments définitifs. Actuellement, de nombreux éthologues tentent de réconcilier les tenants de l'inné et ceux de l'acquis, du behaviorisme et du naturalisme (Goldberg, 2010). Ils reconnaissent l'existence de comportements innés et acquis, ces derniers étant fondés sur des réflexes conditionnés et des actes appris. Ils considèrent difficile de séparer ce qui relève de l'acquis et de l'inné, et certains concepts fondateurs des théories innéistes tels que l'instinct sont même requestionnés (Renck et Servais, *op.cit.*).

Von Uexküll (2010), un des fondateurs de l'éthologie phénoménologique, réinterroge la notion de sujet au travers de sa théorie de l'*umwelt*. Il fonde sa réflexion sur le rapport entre l'animal-sujet et son milieu de vie et élabore le concept d'univers subjectif, *l'umwelt*, monde spécifique d'action et de perception d'une espèce donnée, à quoi elle donne sens.

En positionnant l'animal comme sujet ayant un mode d'intériorisation singulier des éléments de

son environnement, il s'inscrit contre les visions mécanistes des behavioristes. En réintroduisant l'autonomie de l'organisme dans son milieu, il remet en cause l'objectivité de leurs approches scientifiques en laboratoire. Il invite, au même titre que Lorenz, à une approche zoocentrée. Se fondant sur une vision systémique, il conçoit l'animal comme sujet en relation avec son environnement, avec les éléments qui lui font sens. Paradoxalement, il propose une vision où l'animal « *évolue dans son monde à la façon d'un somnambule ou d'un automate, qui n'aurait nul besoin d'avoir rapport à l'étant en tant que tel pour "fonctionner", son comportement témoignant d'un accord parfait du vivant et de son milieu, d'une harmonie préétablie et non pas d'une adaptation permanente* » (Pieron, 2010, p.89). Quoiqu'il en soit, cette nouvelle conception de l'animal-sujet s'avère heuristique et conduit notamment à l'émergence de l'éthologie cognitive (Daubner et Poissant, 2005).

Griffin (1976) et les tenants de l'éthologie cognitive questionnent les mécanismes internes qui régissent les comportements animaux. En interrogeant l'existence et le fonctionnement de la pensée animale, ils remettent à l'honneur la subjectivité de l'animal, mettent en cause une vision mécaniste de l'apprentissage des comportements aussi bien que la vision purement innéiste des tenants de l'approche de Lorenz : « *nous rapprochons nous du concept philosophique des idées innées ? (...) dans la plupart des discussions les philosophes s'en tiennent généralement à des idées humaines relativement complexes et semblent en exclure a priori la possibilité que ces idées apparaissent chez d'autres espèces* » (Griffin, *ibid.*, p. 163). Griffin réagit aussi contre un behaviorisme strict dans l'étude du comportement animal, qui cherche des réponses purement physiologiques aux comportements. C'est avec une conception d'un sujet pensant et systémique que Despret (2009) montre les limites des expérimentations en laboratoire qui conduisent à deux artefacts majeurs : (1) l'animal, en interprétant la situation à sa façon répond à une autre question que celle que le chercheur lui pose ; le négliger conduit à des approches scientifiques anthropocentrées ; (2) le protocole d'observation s'intéresse uniquement au système animal-contexte de l'expérimentation, en considérant l'observateur neutre, alors que ce dernier ne peut pas ne pas communiquer et influencer le comportement de l'animal. C'est le système animal-contexte de l'expérimentation-expérimentateur qu'il s'agit de questionner.

L'éthologie cognitive considère l'animal comme ayant des représentations construites qui font appel à la mémoire et aux émotions (Roitlab et Meyer, 1995). Elle questionne les formes d'intentionnalité ou de conscience chez les animaux (Vauclair et Kreutzer, 2004). Elle envisage l'animal comme *potentiellement* sujet, sujet pensant et conscient, voire idéant. Après avoir mis en évidence l'existence d'émotions chez de nombreux animaux (Bekoff, 2009), d'autres chercheurs, sans que les résultats fassent pour autant consensus, suggèrent la présence d'intelligences qui se traduisent par une capacité à raisonner et faire des inférences causales, par des aptitudes à résoudre des problèmes, par la faculté de compter, d'imiter chez certaines espèces, d'avoir un langage, comme l'Homme, fondé sur des signifiants et des signifiés (Christen, 2009). Ils attribuent à certains primates et mammifères une théorie de l'esprit, l'existence d'une conscience (une conscience de soi, une conscience de la mort, une intentionnalité) (Christen, *ibid.*), d'une protoculture (Lestel, 2001),

d'une morale, notamment avec des capacités à l'empathie (de Waal, 2009). Tout pour faire de l'animal un véritable sujet. Des concepts qui n'appartenaient qu'aux sciences humaines font leur entrée en éthologie. Boissy et Erhard (2014) introduisent celui de « personnalité », résultante de la génétique et de l'expérience lors du développement du sujet.

12.2.2. Les sciences zootechniques en faveur d'une conception de l'animal-machine et de l'animal-finalité

Dans son « Traité de zootechnie », Sanson (1882), un des fondateurs de la première chaire des sciences zootechniques, instrumentalise l'animal et le conçoit comme une machine. *« La machine animale nous est mieux connue. Nous sommes ne mesure de la discuter et de calculer son effet utile et son rendement, comme le mécanicien discute et calcule l'effet utile et le rendement de la locomotive, à laquelle nous l'avons assimilée et qui n'en est d'ailleurs qu'une grossière imitation. »* (p. 310).

Sanson invite à spécialiser la machine animale selon les fonctions auxquelles l'Homme veut le destiner. Il distingue par exemple différents chevaux : *« le cheval d'attelage, dit encore carrossier, cheval de tilbury, de phaéton, de coupé, etc..., et le cheval de trait léger, vont habituellement au trot ; le cheval de gros trait ne marche qu'au pas. (...) Il est évident que l'intensité du service, de la somme de travail obtenue, est en rapport direct avec l'aptitude naturelle A chaque fonction des Équidés correspond exactement une forme particulière de l'espèce, ce qu'on appelle une conformation »*. Il envisage ainsi plusieurs fonctions au cheval, un service de selle, de bât, de bête de somme, un attelage de service ou de luxe, un trait léger avec transport de gros véhicule et le gros trait. Nous parlerons d'une conception d'un animal-finalité.

La zootechnie, tout du moins à ses débuts, invite donc à une vision réifiée et anthropocentrée de l'animal. La question d'un animal-sujet n'est plus de mise.

1.2.2.3. Ce que nous en disent les sciences humaines

Descola (2011) considère les postures éthologistes trop simplistes pour rendre compte de la complexité des phénomènes. Les tentatives notamment de la sociobiologie de chercher des principes unificateurs de comportements sociaux ne permettent pas d'expliquer les variations observées dans la population humaine.

Kaufmann (2001a) rappelle que les tenants évolutionnistes ont une conception réductionniste de l'émergence de l'Homme, et fait des représentations de la marche au progrès en file indienne du singe vers l'Homme un obstacle épistémologique, notamment porté par une idéologie céphalocentrique. De telles représentations laissent à penser que l'évolution de la taille du cerveau et la bipédie expliquent l'intelligence humaine. Elles conduisent à des dérives telles que celle de

comparer les stades d'apprentissage de l'enfant à ceux de l'apprentissage dans l'évolution, sur le principe d'une ontogenèse sensée reproduire la phylogenèse (Mengal, 1996). Pour Kaufmann (*ibid.*), la taille du cerveau n'est pas le seul principe causal de l'intelligence humaine ; il y a bien pour lui une rupture entre le monde animal et l'Homme grâce à l'apparition du fait social, qui conduit à donner toute son humanité à l'Homme. L'extériorisation de la mémoire, la capacité à rendre la mémoire collective cumulative est pour lui au cœur de la rupture entre les déterminants biologiques et culturels, et a permis le développement de l'intelligence humaine. Il dénonce donc toute analogie trop rapide et abusive entre des caractéristiques animales et humaines.

Si Guille-Escuret (1994) reconnaît bien une psychoculture chez certains animaux supérieurs, celle-ci s'inscrit dans une évolution centrée sur le cerveau. Il ne s'agirait en aucun cas d'une protoculture (Christen, 2009 ; Denton, 1995 ; Schaeffer, 2007) définie dans une conception continuiste. Si la protoculture considère l'apprentissage par imitation à l'émergence de la culture humaine, la culture humaine n'aurait pas de socle biologique, mais résulterait du fait social.

1.2.2.3. Postures épistémologiques au regard de l'animal et du sujet

La posture des éthologues et des philosophes occidentaux, en s'inscrivant dans une ontologie naturaliste, est de partir d'un a priori spéciste de séparation entre l'Homme et l'animal pour tenter, soit de la confirmer, soit de l'infirmer. Plusieurs postures épistémologiques peuvent ainsi être distinguées au regard de la question du sujet animal.

La première tend à nier les mécanismes internes de la pensée. La zootechnie ne s'interroge plus sur ces mécanismes. Sans les considérer inexistantes, les éthologues innéistes ou béhavioristes, tenants de cette posture, se refusent à les prendre en compte car inobservables dans une démarche scientifique. La tendance à donner de l'animal l'image d'une machine cartésienne est alors le prix à payer si l'on veut trouver une régularité dans les comportements (Renck et Servais, 2002). Elle conduit à maintenir implicitement une rupture phylogénétique entre l'Homme et l'animal. Pour Lorenz, l'animal est régi par ses instincts, et s'il est sujet, c'est celui de son « appétence » pour des comportements instinctifs auxquels il est poussé mais « le comportement ne se sait pas » (Camos, Cézilly, Guenancia et Sylvestre, 2009) comme pour l'Homme. Les instincts subsistent à l'état d'ébauches chez l'Homme, ils sont remplacés par un grand vide angoissant, l'intelligence et la liberté (Lorenz, 1973). L'Homme ne peut alors être réduit à son animalité (Kaufmann, 2001a).

Pour rendre la rupture phylogénétique la plus apparente possible, des modèles éducatifs vont être proposés pour éviter toute ressemblance avec l'animal. Comme le fait observer Thomas (1983), le manuel de civilité d'Erasmus faisait des bonnes manières de table l'essence de la différenciation de l'Homme avec la nature. Il s'agissait de ne pas ressembler dans nos comportements à un animal. Et ce qui faisait la distinction Homme-animal s'exprimait au travers de notre modestie corporelle.

D'autres chercheurs ont une deuxième posture épistémologique en cherchant à montrer que

l'animal ne peut se réduire à sa bestialité et qu'il est une personne (Christen, 2009). Cette posture tend à rapprocher l'animal de l'Homme en cherchant les similitudes entre les deux. Les réflexions et les recherches qui font de l'animal un sujet humain ou presque conduisent à niveler les différences, à restaurer ce qui était vu sur un mode de la privation. Elles identifient des principes comportementaux communs et cherchent à mettre à mal ce que Schaeffer (2009) appelle la thèse de l'exception humaine. Les éthologues qui s'y réfèrent se fondent sur une conception évolutionniste (Renck et Servais, *op.cit.*) continuiste et procèdent par analogie. A titre d'illustration, chercher l'émergence des différents niveaux de conscience (conscience de soi, conscience de la mort, conscience du passé et du futur,...) que nous connaissons chez l'Homme, dans la phylogénie animale, tel que Christen (2009) le conçoit, c'est se refuser à envisager l'hypothèse d'un saut qualitatif entre l'Homme et les autres animaux. Pour lui, l'animal est sujet, *sujet dans la nature*. L'Homme peut même être péjoré quant à certains de ces attributs ; pour Schaeffer (2007), la conscience réflexive, si elle n'est pas encore démontrée chez l'animal, n'est pas nécessairement un avantage pour l'espèce humaine car elle le conduit aux pires atrocités. Nous retrouvons là la pensée de type montagnien. Paradoxalement certains philosophes considèrent cette posture épistémologique dévalorisante pour l'animal ; vouloir élever les animaux au rang d'humain, les évaluer sur des performances purement humaines (telles qu'apprendre à parler comme un humain, à utiliser un ordinateur, ...), c'est aussi continuer à les voir comme un brouillon d'humain, un brouillon de sujet, et à rester dans une posture anthropocentrique (Burgat, 2010b). C'est aussi risqué de s'inscrire dans une forme d'anthropomorphisme. Quand il s'agit de décider qui doit être tué ou quels animaux doivent être concernés par le bien-être, nous prenons en compte le fonctionnement émotionnel et cognitif de l'animal, et privilégions plus spontanément un animal sentient. Or, paradoxalement, un animal sentient a des processus neuronaux plus sophistiqués qui lui permettent de « copier » avec les problèmes qu'ils rencontrent, comme celui de devoir gérer la douleur. En d'autres termes, une même douleur pourrait avoir des effets pires chez un poisson que chez un humain ou un mammifère. Il semblerait que la complexité croissante du cerveau favorise aussi plus de possibilité de plaisir (Broom, 2010b).

Une troisième posture tend à rapprocher l'Homme de l'animal. Les tenants de la sociobiologie s'inscrivent dans un monisme du tout-génétique et réduisent la conscience, la culture, la pensée, à la nature. La frontière entre l'Homme et l'animal est inexistante et des similitudes de comportements, *assujettis* aux gènes sont surtout observées.

Ces trois postures épistémologiques qui viennent d'être présentées interrogent la falsifiabilité de la théorie de l'exception humaine. Les tenants de la séparation entre l'Homme et l'animal considèrent une originalité chez l'humain sur un plan ontologique et sociologique. Les tenants de la non-séparation se fondent sur une théorie évolutionniste. Aucun résultat ne fait actuellement l'objet d'un consensus pour réfuter la thèse de l'exception humaine. Une éthologie, qui observe l'animal dans la nature fait part d'anecdotes remises en cause par les tenants d'une démarche scientifique reproductible. Mais quelle valeur scientifique apporter à l'anecdote ? La démarche scientifique en éthologie qui cherche des régularités de comportements fait nécessairement fi de la subjectivité de

l'animal et ne peut donc fournir une réponse à la question de l'animal-sujet. La crainte de tout anthropomorphisme positionne les chercheurs dans un doute épistémique. L'éthologie atteint ici ses limites et les conjectures qui sont faites à partir de l'observation des comportements ne peuvent faire office de preuves. Savoir si l'animal pense et ce qu'il pense ne peut être résolu par des observations externes, et nécessite l'apport des neurosciences.

Toute tentative de questionner l'animal en le comparant à l'Homme conduit à des démarches anthropocentriques ou anthropomorphiques qui amènent à nier l'animal comme être-au-monde. Toute comparaison n'amène à envisager l'animal que comme un être qui tendrait vers l'humain, sans toutefois l'atteindre, ou qui en serait séparé sur le mode d'une éventuelle privation. Aux analogies jugées abusives sont renvoyés des arguments rappelant l'exception humaine. La dialectique Homme/animal conduit à niveler les différences et les spécificités qui fondent chaque espèce, et au sein de chaque espèce, chaque individu (Burgat, 2010b). C'est sans doute là un des intérêts majeurs de la pensée de von Uexküll que de proposer une autre posture épistémologique, de positionner chaque être vivant comme sujet dans son milieu, d'interroger cette relation dans une démarche phénoménologique et dans une conception systémique. Il s'agit alors, pour les chercheurs qui s'y réfèrent, de proposer aux animaux des problèmes en leurs termes à eux comme le suggère Rémy Chauvin (1988), éthologue dont la pensée s'inscrit dans un finalisme évolutif et une vision organiciste.

Cette posture permet d'éviter ainsi les risques d'un monadisme (Watzlawick, 1991), qui ferait de l'Homme ou de l'animal une entité indépendamment de son contexte, qui ferait de la conscience, de l'intelligence des entités intrapsychiques, et non pas l'expression d'un comportement dans un contexte donné. Dans la conception systémique uexküllienne, l'animal est sujet dans l'ici et maintenant, dans le contexte qui se présente à lui. Que prouve alors le test classique du miroir¹ dans une telle conception ? Que l'individu a une conscience de soi s'il se reconnaît, qu'il peut être sujet au sens de pouvoir dire « je », comme d'aucuns le considèrent ? Ou plutôt qu'il donne une certaine *signification* au miroir que l'observateur ignore ?

La question de l'animal sujet pensant, conscient, doté d'intentionnalité, étant sujette à controverses dans la sphère scientifique et philosophique, certains philosophes préfèrent alors l'éviter. Pour dépasser la dialectique objet/sujet, Latour (2005) choisit de parler d'*actant*, sans distinguer l'animal de l'humain. D'autres s'inscrivent dans des débats au niveau social quant à l'éthique à adopter.

Les choix épistémologiques ne sont pas sans avoir des incidences sur les questions de recherche menées sur le bien-être animal. Broom (2008) s'engage ainsi dans une approche d'un animal conçu comme un être sentient. Ce qui devrait nous motiver à protéger un animal dépasse les seules

¹ Le test du miroir est utilisé en éthologie comme moyen de mesurer la conscience de soi. Ce test a été développé par Gordon G. Gallup. Si l'animal est capable de se reconnaître dans un miroir, il est considéré alors avoir conscience de lui. Ont réussi le test du miroir les chimpanzés, les bonobos, les dauphins, les pies (Wikipédia, consulté le 29/05/2013).

indications de souffrance ou de détresse, ou les émotions de peur ou d'anxiété (Broom, 2007). Les capacités d'apprentissage, la complexité de la vie et du comportement, le fonctionnement du cerveau, les indications de forme de conscience, (« *state in which complex brain analysis is used to process sensory stimuli or constructs based on memory* » (Broom, *ibid.*, p. 100)), sont aussi à prendre en compte. Le réseau AgriBEA¹⁵ a défini deux axes prioritaires de recherche qui relèvent d'une part des émotions et de la cognition. Le premier axe a pour finalité l'étude des substrats neurobiologiques des émotions négatives et positives en jeu et l'étude des réponses comportementales et physiologiques à une situation donnée. Sont aussi analysées les capacités d'évaluation de l'animal qui déterminent le sens affectif qu'il donne à la situation. Le deuxième axe vise à définir les indicateurs de mal-être (appréciation des états d'inconforts aigus et chroniques). Dans ce deuxième exemple, il y a reconnaissance d'un animal sensible (sur le plan sensoriel et affectif) et sentient dans la mesure où sont prises en compte les capacités de l'animal à évaluer une situation.

La conception de l'animal dans le modèle Welfare Quality que nous avons précédemment présenté (p. 30) est plus elliptique. L'animal est envisagé comme un être sensible et souffrant, mais à la seule vue des critères de bien-être animal, il n'est pas possible de déterminer si l'animal est sentient pour les concepteurs du modèle.

Malgré l'apparent consensus autour d'un statut de l'animal sensible et souffrant, les différentes représentations de l'animal que nous venons d'analyser font l'objet de vives controverses comme en témoigne la modification du statut juridique de l'animal domestique dans le code civil, qui, de « bien » devient « bien corporel sensible ». Il peut paraître surprenant qu'un tel changement fasse polémique alors que l'animal est considéré comme animal sensible depuis la loi sur la protection de la nature du 10 juillet 1976. L'amendement voté par les députés le 15 avril 2014 en stipulant que les animaux domestiques, apprivoisés et tenus en captivité restent des biens corporels mais qu'ils sont considérés comme des êtres vivants doués de sensibilité ne fait finalement qu'harmoniser le code rural et le code civil. Pourtant, dans une lettre ouverte à François Hollande, le président de la Fédération Nationale des Syndicats d'Exploitants agricoles (FNSEA), Xavier Beulin écrit :

« Au-delà des apparences, il s'agit bien d'une évolution juridique qui risque de remettre en cause la pratique même de l'élevage, le savoir-faire des éleveurs en matière de bien-être animal et offrir par là-même une opportunité aux mouvements animalistes de multiplier les procédures judiciaires à leur rencontre ». Et le syndicaliste de faire "*solennellement appel*" au président de la République pour qu'il arbitre, si possible en faveur des agriculteurs.

Force est de relever les contradictions dans cette lettre : il écrit d'une part « *l'animal est déjà considéré comme un être sensible. Pourquoi ajouter d'autres considérations ?* » et de poursuivre « *introduire les animaux en tant qu'être sensible dans le code civil est loin d'être banal ; ce n'est pas*

¹⁵ Le projet interdisciplinaire Agri Bien-Etre Animal (ou AgriBEA) réunit des équipes de recherche de l'Institut National de Recherche Agronomique et d'autres instituts. Les chercheurs travaillent sur les composantes biologiques du bien-être animal et sur la demande sociale de protection animale.

un geste anodin ». En quoi le changement de statut de l'animal d'élevage peut-il poser problème au président de la FNSEA, si le bien-être est déjà pris en compte par les éleveurs ? A moins de considérer les critères qui fondent le bien-être animal n'ayant pas la même « ambition » pour les associations de protection de l'animal et pour les éleveurs adhérents de la FNSEA.

Cet exemple traduit l'importance de la question éthique soulevée, dont la question de la place de la sensibilité, cette fois-ci de l'Homme à l'égard de l'animal, dans les choix qu'il souhaite développer avec l'animal d'élevage et dont témoigne le député de la Manche Philippe Gosselin : "*De la sensibilité aux questions animales on passe à une vraie sensiblerie,*" *s'insurge-t-il. "Demain, c'est l'agriculture qui sera menacée, la louveterie, la chasse à courre voire la chasse tout court!,*" *conclut-il.* »¹⁶

Ce sont ces controverses éthiques que nous proposons désormais de préciser.

1.2.3. Les éthiques en regard du bien-être animal : leurs controverses

Nous définissons l'éthique au sens qu'en donne Ricoeur (1990), à savoir une visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes. En d'autres termes, c'est une visée qui relève du souci de soi, du souci des autres dans des structures du vivre-ensemble où chacun est destinataire d'un partage égalitaire en termes de droits et de devoirs. Une telle définition ne peut que questionner la place de l'animal quand la visée éthique interroge le bien-être animal. L'animal est-il intégré dans « les autres », ou en reste-t-il exclus ? Fait-il partie du « vivre-ensemble » ou en est-il seulement un objet ? Est-il un des participants au « partage égalitaire » ou fait-il partie de ce qui doit être partagé ?

Ces trois questions peuvent nous aider à distinguer les éthiques en jeu dans la question du bien-être animal.

En reprenant l'exemple précédent, nous pouvons lire dans les différents propos de la lettre du président de la FNSEA au président de la République, l'expression d'une éthique anthropocentrée qui rejette la notion même de bien-être animal qui contrarierait le maintien non pas de l'agriculture en général mais d'une certaine forme d'agriculture, et qui fait craindre les conséquences d'une modification du statut de l'animal. Il s'agit d'une éthique qui exclut l'animal « des autres » et du « vivre-ensemble ». Elle se centre sur l'humain. Nous qualifierons une telle éthique d'anthropocentrée a-welfariste¹⁷ dans la mesure où elle nie, voire elle rejette le bien-être animal, ce que nous interprétons au regard des contradictions dont les propos de l'auteur de la lettre sont porteurs.

16 Tiré à part de l'article du Huffington post, du 1 juillet 2014.

17 L'anglicisme « welfarisme » désigne chez les économistes la politique de l'état-providence. Le mot a été ensuite introduit dans la question du bien-être animal. Il est appliqué aux actions et mesures sectorielles destinées à obtenir une amélioration du bien-être animal. Nous nommons a-welfariste une éthique qui nie ou s'oppose au bien-être animal.

Si une telle éthique s'exprime avec moins de transparence dans les débats sociétaux, elle est observable au détour de discours opposés à des éthiques zoocentrées¹⁸, comme nous pouvons le décrypter dans les propos de Carole Hiet et Éric Roussel qui s'attaquent dans la revue *la France agricole* du 18 décembre 2009 (p. 12) aux végétariens et welfaristes taxés de « *donneurs de leçons* ». Dans l'éditorial de ce même hebdomadaire, Éric Maerten invite à se préoccuper du bien-être animal « *dans la limite du raisonnable (...). Les progrès réalisés dans l'alimentation du bétail, en matière de fourrage et de concentrés, visent à conjuguer efficacité économique et santé des consommateurs comme des animaux* » (p. 3). Nous pouvons observer le souci de l'auteur de limiter le bien-être de l'animal à sa santé et de promouvoir un mode d'alimentation qui permette en fait d'éviter le retour d'une crise de la vache folle. Ce même auteur adosse son argumentation sur les travaux de Patou-Mathis (2009). Cette chercheuse prône la consommation de viande qui a favorisé durant les temps préhistoriques la coopération, la cohésion du groupe et qui serait à l'origine de l'Homme sociétal. Selon elle, la chasse est associée à un respect de l'animal, à la souffrance et au symbolisme. Par conséquent vouloir sacraliser l'animal au détriment de l'Homme, rejeter la faute ancestrale de la consommation abusive, c'est oublié de penser au bien-être de l'Homme. Elle invite donc à maintenir un régime omnivore.

Les différentes éthiques qui relèvent du bien-être animal et qui animent les débats entre philosophes, scientifiques, experts professionnels et représentants d'associations font l'objet d'une typologie résumée en figure n°1. Nous faisons le choix de les positionner au sein d'une matrice, les frontières entre les différentes catégories n'étant pas étanches. La situation de chaque éthique au sein de cette matrice révèle les critères avec lesquels elle se trouve en affinité, et ceux avec lesquels elle se trouve en désaccord. Une éthique peut ainsi être placée à l'interface entre plusieurs rubriques, ou au contraire se trouver éloignée de toute frontière.

18 Le zoocentrisme est le mouvement philosophique du bien-être animal, dominé par Peter Singer et Tom Regan. Nous n'employons cependant pas dans cette thèse le terme « zoocentré » en lien avec ce mouvement qui prône la libération animale. Nous le définissons au sens de « orienté vers l'animal et son bien-être ».

	<i>Considération égalitaire de l'Homme et de l'animal</i>	<i>Hiérarchie de l'Homme sur l'animal</i>
<i>Éthique déontologique</i>	<p>Éthique abolitionniste</p> <p>néo-welfariste</p>	<p>Éthique déontologiste</p>
<i>Éthique conséquentialiste</i>	<p>Éthique du don et contre-don</p>	<p>Éthique anthropocentrée a-welfariste</p> <p>Éthique anthropocentrée welfariste</p>
<i>Éthique affectiviste</i>		<p>Éthique du care</p>
<i>Éthique naturaliste</i>	<p>Éthique utilitariste naturaliste</p>	

Figure n°1: Matrice de classification des éthiques relatives au bien-être animal

Cette matrice comporte deux entrées pour positionner chaque éthique. L'éthique considère-t-elle que les traitements de l'Homme et de l'animal sont égaux ou hiérarchiques ? Le traitement est dit égalitaire si le bien-être de l'Homme et celui de l'animal sont conçus comme équivalents. Le traitement est dit hiérarchique si le bien-être de l'Homme est considéré comme plus important, voire privilégié par rapport à celui de l'animal. Par ailleurs l'éthique est-elle plutôt déontologique, conséquentialiste, affectiviste, ou naturaliste ? Nous préciserons ultérieurement l'origine de ces termes et les philosophes qui y sont associés. Une éthique est déontologique si elle avance qu'une action est bonne quand elle est universalisable, et qu'une volonté est moralement bonne si elle est faite par devoir ou par respect pour une norme. Une éthique est conséquentialiste si ce sont les conséquences de l'action qui fondent le jugement moral. Une éthique est affectiviste si elle laisse le

primat aux sentiments pour réaliser le jugement moral. Une éthique est naturaliste si elle fonde le jugement moral sur des principes de naturalité de l'Homme et de l'animal.

Nous classons ainsi l'éthique anthropocentrée a-welfariste en fonction (1) de la position hiérarchique qui est prise en faveur de l'Homme et de son bien-être et en défaveur de celui de l'animal et (2) du jugement moral qui est raisonné en fonction des conséquences que la prise en compte du bien-être animal pourrait engendrer pour l'Homme.

1.2.3.4. L'éthique abolitionniste

Dans l'exemple précédent relatif aux tensions générées par les modifications de statut de l'animal, les tenants de l'éthique anthropocentrée a-welfariste s'opposent aux tenants d'une éthique qui relève des droits de l'animal, éthique dont Tom Regan est la figure emblématique outre-atlantique. Au travers de son ouvrage *The case for animal rights* initialement publié en 1983, Regan (2004) invite à une approche déontologique de notre relation à l'animal. Il qualifie l'animal de *sujet-d'une-vie* et lui attribue une valeur inhérente, valeur égale à toute autre vie. Une telle valeur suppose de traiter l'animal avec respect. A ce titre, il s'oppose à une approche conséquentialiste, approche qui, comme nous la décrirons ultérieurement attribue une valeur instrumentale à l'animal. Il n'y voit là aucun acte de bonté, mais il se fonde plutôt sur un principe de justice. Pour autant Regan (*ibid.*) n'ouvre pas le champ de l'éthique à tous les animaux. La sensibilité ne suffit pas à elle seule à faire de l'animal un animal de droit. Une considération éthique suppose une certaine vie psychique, rendant possible la conception et l'accomplissement de projet. « *Individuals have autonomy if they have preferences and have the ability to initiate action with a view to satisfying them (...) these animals are reasonably viewed as possessing the cognitive prerequisites fo having desires and goals ; they perceive and remember and have the ability to form and apply general beliefs* » (Regan, *ibid.*, p. 84). Les animaux susceptibles de relever du droit ont donc certains processus cognitifs. Il ne suffit pas de ressentir de la douleur. Si donc tous les animaux ont une valeur inhérente, leur valeur intrinsèque peut différer d'une espèce à l'autre. Cette valeur est liée aux expériences de vie que l'animal peut avoir.

Regan (*ibid.*) associe le bien-être de l'animal à sa capacité à éprouver des désirs. « *Their individual welfare will be a function of the degree to which these desires are harmoniously satisfied* » (p. 89). Derrière cette notion d'harmonie, il entend le fait que les désirs soient comblés régulièrement et non pas de manière sporadique. L'animal, au même titre que l'Homme, a des intérêts sociaux, psychologiques et biologiques et il est le meilleur juge pour savoir ce qui promet sa qualité de vie. Regan rejette toute action de l'Homme en faveur des intérêts de l'animal et donc à l'égard de son bien-être, si cela va à l'encontre de ses préférences (comme par exemple faire vacciner son chien). Cela conduirait l'Homme à avoir une attitude paternaliste. En d'autres termes, il critique une éthique qui s'appuierait sur nos propres préférences projetées sur celles de l'animal. La possibilité pour l'animal de choisir ce qui lui convient est directement liée à la liberté qu'il lui est offerte pour choisir. Sa qualité de vie suppose (1) qu'il poursuive et obtienne ce qu'il désire, (2) qu'il prenne satisfaction à poursuivre et obtenir ce qu'il désire, (3) que ce qu'il poursuive et qu'il obtienne

soit dans son intérêt. La mort, dans la mesure où elle prohibe à toutes quêtes de satisfaction de pouvoir se poursuivre, ne peut être infligée à l'animal.

Il semble que la philosophie des droits développée par Regan ait influencé la constitution de la déclaration universelle des droits de l'animal promulguée par l'UNESCO le 15 octobre 1978 (Desmoulins-Canselier, 2009). Cette déclaration instaure que tout être vivant possède des droits naturels et que tout animal doté d'un système nerveux possède des droits particuliers, que leurs méconnaissances conduit à commettre des crimes envers les animaux. Elle affirme que le respect des animaux par l'Homme est inséparable du respect des Hommes entre eux. En d'autres termes, c'est le respect de la vie qui y est promue. L'article 2 stipule ainsi que toute vie animal a droit au respect, qu'aucun animal ne doit être soumis à de mauvais traitements ou à des actes cruels. Les loisirs comme la chasse et la pêche sont contraires à ce droit. L'animal que l'Homme tient sous sa dépendance a droit à un entretien et à des soins attentifs. En particulier toutes les formes d'élevage et d'utilisation de l'animal doivent respecter la physiologie et le comportement propres à l'espèce.

L'éthique de Regan (*op.cit.*) dépasse cependant les principes de la déclaration des droits de l'animal. Elle rejette l'idée même d'élevage, et invite à une approche abolitionniste qui revendique l'arrêt de toute utilisation de l'animal, non seulement au nom du respect de l'animal, mais aussi au nom de la santé des humains et du respect de l'environnement (Francione, 1996). En France, la philosophe et chercheuse à l'Institut National de Recherche Agronomique, Florence Burgat (2009), revendique une telle éthique. Elle s'insurge contre l'exploitation de l'animal, même si celle-ci s'inscrit dans un « oui, mais sans souffrance ». Elle critique une certaine forme de protection de l'animal aux perspectives anthropocentriques qui juridiquement entérine l'état d'aliénation et qui ne donne pas d'individualité intrinsèque à l'animal. Elle considère les courants américains portés par Regan ou par Singer (dont nous commenterons la pensée dans les paragraphes suivants), comme deux approches en faveur de l'égalité animale, en d'autres termes comme deux approches antispécistes¹⁹.

Le mouvement abolitionniste en France est récent, il a moins de vingt cinq ans, en témoignent la création en 1991 de la revue des *Cahiers antispécistes* ou des « marches pour la fierté végétarienne » initiées en 2001, modes d'expression du mouvement vegan²⁰ qui condamne la violence cachée dans l'exploitation de l'animal. Burgat (*ibid.*) s'insurge en particulier contre une doxa française qui normalise la consommation de la viande alors que parallèlement le mouvement des défenseurs des animaux est muselé aussi bien par les tenants de la production animale que par l'État. « Jusqu'à présent, les baillons étaient apposés par de puissants groupes institutionnalisés (fédérations des chasseurs, filières de la viande, chaînes de télévision dirigées par des « aficionados ») mais pas directement par l'État, du moins pas de façon aussi ouverte » (p. 82). La violence cachée à l'égard de l'animal dans nos sociétés est liée pour Kheel (2004) à un système masculiniste fondé sur des activités de sacrifices animaux, de chasse, et une culture qui conduit à détacher le jeune garçon de ses liens d'affection. La question vive du réchauffement climatique devient désormais un nouvel

19 Le spécisme est « un préjugé ou une attitude de parti pris en faveur des intérêts des membres de sa propre espèce et à l'encontre des intérêts des membres d'autres espèces » (Singer, 2012, p.73).

20 Le véganisme à la différence du végétarisme refuse de cautionner l'exploitation animale sous toutes ses formes.

argument du mouvement abolitionniste pour s'opposer à une industrie de l'élevage qui produit plus de gaz à effets de serre que tous les transports réunis (Food and Agriculture Organisation, 2006).

1.2.3.2. L'éthique déontologiste

Ce mouvement abolitionniste se distingue d'un autre mouvement réformiste qui pourtant s'appuie aussi sur les principes des droits des animaux, qui est aussi porteur d'une éthique déontologique, le mouvement réformiste porté par une éthique que nous nommerons éthique déontologiste. La Fondation du Droit Animal, Éthique et Sciences (LFDA) en est la représentante la plus médiatisée en France. Elle vise à améliorer la condition animale selon ses propres termes sans sentimentalisme ni anthropomorphisme²¹. Elle s'inscrit dans une éthique welfariste, c'est-à-dire une éthique qui se soucie du bien-être de l'animal d'élevage sans pour autant remettre en cause l'élevage lui-même. Elle vise à un bien-être animal conforme à l'impératif biologique et comportemental de l'animal. Selon Chapouthier (2008), le droit de l'animal français est moins égalitariste entre les Hommes et les animaux que celui des anglo-saxons qui tendrait à gommer la différence entre l'Homme et l'animal. La déclaration des droits de l'animal cherche, selon lui, moins à avoir une visée égalitariste qu'à donner à l'animal une meilleure protection et à générer une meilleure attitude morale de l'Homme à l'égard des animaux. La Protection Mondiale des Animaux de Ferme (PMAF), extension française de la Compassion In World Farming (CIWF) au Royaume-Uni, témoigne de cette approche réformiste en invitant à une conception d'un métier d'éleveur respectueux du bien-être de l'animal (Burgat et Dantzer, 2001). Cette association a en particulier contribué à développer une campagne puissante pour faire entrer dans la réglementation européenne la limitation de la durée totale du transport de l'animal destiné à l'abattage à huit heures. Elle lutte par ailleurs contre les biotechnologies appliquées aux animaux d'élevage (modifications génétiques notamment).

1.2.3.3. L'éthique néo-welfariste

Entre déontologistes et abolitionnistes, les néo-welfaristes conçoivent une relation causale entre les réformes en faveur du bien-être animal et l'abolition de l'utilisation de l'animal (Francione, 1996). En d'autres termes, les tenants de ce mouvement sont en faveur des actions contribuant au bien-être de l'animal d'élevage dans la mesure où elles sont un premier pas vers l'abolition de l'utilisation de l'animal. Ce que dément l'abolitionniste Francione (*ibid.*). Il considère que les campagnes en faveur du mieux-être animal protègent l'animal uniquement si le bien-être animal est utile à l'Homme. Il s'oppose donc à une approche néo-welfariste qui conduit à promouvoir l'élevage de l'animal et à renforcer le statut de propriété des non-humains. Il invoque plutôt une libération animale qui exigera des « *êtres humains un altruisme plus grand que tout autre mouvement de libération* » (p. 428).

21 Page d'accueil du site www.fondation-droit-animal.org

1.2.3.4. De l'éthique utilitariste hédoniste à l'éthique utilitariste welfariste

L'éthique proposée par Jérémy Bentham puis par Peter Singer porte une vision égalitariste de l'Homme et de l'animal sans pour autant se fonder sur des principes de justice. Bentham (1789) fonde plutôt son éthique sur le principe de l'utilité. «*By utility is meant that property in any object, whereby it tends to produce benefit, advantage, pleasure, good or happiness or to prevent the happening of mischief pain, evil, or unhappiness to the party whose interest is considered. (...) A thing said to promote the interest, or to be for the interest, of an individual, when it tends to add to the sum total of his pleasures : or, what comes to the same thing, to diminish the sum total of his pains* » (p. ii). Ce courant dit « utilitariste hédoniste » intègre les Hommes comme les animaux. Bentham considère que tout animal sensible vise à un état de bonheur, ce qui suppose de lui donner le droit à une telle aspiration. Selon lui, le bien-être que nous pouvons départir aux animaux est intimement lié à celui de la race humaine, et que celui de la race humaine est inséparable du leur. Si les animaux doivent prétendre à des droits à la protection, c'est là un vœu prématuré dans la mesure où une portion considérable de la race humaine est encore exclue de l'exercice de la bienfaisance et est traitée comme des animaux inférieurs. Les animaux n'ont qu'une puissance d'action limitée sur la sensibilité humaine et ont peu de moyens de faire éprouver l'injustice et la cruauté du châtement que l'Homme leur réserve. L'Homme est justifiable d'ôter la vie aux animaux car si la somme de leurs souffrances n'égale pas celle des jouissances de l'Homme, le fait de les torturer, de les tourmenter ne nous apporte pas plus de bonheur. La véritable question est pour Bentham de savoir si les animaux sont susceptibles de souffrances et si ils nous est possible de leur communiquer du plaisir ? La question n'est donc pas de savoir si ils ont moins de raison, mais de savoir si ils souffrent.

La philosophie utilitariste hédoniste fonde sa déontologie sur le principe de l'utilité collective : une action est bonne ou mauvaise, digne ou indigne, elle mérite l'approbation ou le blâme, en proportion de sa tendance à accroître ou à diminuer la somme du bonheur public. Tout acte qui procure du plaisir sans aucun résultat pénible est un bénéfice net pour le bonheur ; tout acte dont les résultats de peine sont moindres que ses résultats de plaisir, est bon jusqu'à concurrence de l'excédent en faveur du bonheur. Le mot *bien-être* désignera la balance en faveur des plaisirs. La bienveillance et la bienfaisance sont maximisées, lorsqu'à moindre frais possibles pour lui-même, un Homme produit pour autrui la plus grande quantité de bonheur. Par contre, perdre de vue son propre bonheur serait folie : son propre bonheur forme et doit former une portion aussi grande du bonheur général, que le bonheur de quelque autre individu que ce soit.

L'utilitarisme hédoniste se distingue de l'utilitarisme de la préférence du philosophe Hare. Pour celui-ci (1952), il s'agit de prendre en considération les préférences de tous les individus concernés, de donner à chacune d'entre elles un poids relatif à leur force et d'opérer un choix rationnel qui maximise la somme des satisfactions des individus eu égard à leurs préférences.

Singer (2009) reprend la thèse de Bentham et de Hare et précise sa conception d'une éthique utilitariste welfariste pour déclarer qu'il faut calculer tous les plaisirs des êtres sensibles et ne retenir que les choix collectifs qui les maximisent. Il se positionne en ce sens dans une logique

conséquentialiste. Il ne croit pas à la compassion car il doute de l'humain quant à sympathiser avec les non-humains. « *Nous n'« aimions » pas les animaux. Nous voulions simplement qu'ils soient cités comme les êtres sensibles indépendants qu'ils sont (...) on ne trouvera pas dans ce livre d'appels aux sentiments, à la sympathie.* » (ibid., p. 57-58).

Bien que Singer opte pour une approche rationnelle, il reproche néanmoins une entrée par la justice qui néglige les émotions et les intuitions. Pour lui, une action est bonne quand elle produit les meilleures conséquences. Singer est plus radical que Bentham en considérant qu'il n'y a aucun argument rationnel qui justifie de privilégier l'espèce humaine plutôt qu'une autre. Il se positionne de manière clairement antispéciste. Les êtres vivants n'ont pas de valeurs intrinsèques mais le seul fait de considérer l'animal sensible justifie de prendre en compte son bonheur. La souffrance est non seulement un critère nécessaire de considération morale mais aussi suffisant (Jeangène Vilmer, 2008). Toutes les souffrances similaires se valent. Tous les animaux sont donc égaux en termes d'égalité de considération, mais non en termes de traitement. En effet il ne s'agit pas de traiter les animaux comme des humains mais de considérer leurs intérêts comme susceptibles d'être différents. Si Singer prône la libération animale, il n'est pas abolitionniste quant au fait d'exploiter les animaux par principe mais pour des raisons pratiques. Lorsqu'il prône par exemple le végétarisme, il le justifie comme suit : « *Devenir végétarien n'est pas simplement un geste symbolique. (...) Devenir végétarien est un geste hautement pratique et efficace que l'on peut faire pour contribuer à mettre fin tant à la mort qu'à la souffrance que l'on inflige aux animaux non humains* » (Singer, 2009, p. 302). Il s'explique : « *Alors que la conscience de soi, la capacité à réfléchir à l'avenir et à entretenir des espoirs et des aspirations, la capacité à nouer des relations significatives avec autrui, et ainsi de suite, sont des caractéristiques non pertinentes relativement au fait de faire souffrir - puisque la souffrance est la souffrance (...) ces caractéristiques sont au contraire pertinentes quand se pose le problème de tuer. Il n'est pas arbitraire de soutenir que la vie d'un être possédant conscience de soi, capable de penser abstraitement, d'élaborer des projets d'avenir, de communiquer de façon complexe, et ainsi de suite, a plus de valeur que celle d'un être qui n'a pas ces capacités* » (p. 302). Ces propos nous renvoient à la question des intérêts et des motivations que nous avons à envisager ou non l'animal comme sujet-d'une-vie, pour reprendre l'expression de Regan (1983) et non pas comme objet-de-notre-vie.

Pour fonder son éthique utilitariste welfariste, Singer (*op.cit.*) suppose l'existence d'un altruisme de groupe, altruisme qui permette de justifier que les humains soient motivés à prendre en compte le bien-être des animaux. Il envisage le passage d'un altruisme génétique qui fonde la pensée de la théorie sociobiologique à un altruisme éthique. Selon lui, au fur et à mesure que les facultés rationnelles se sont développées, les être humains se sont aperçus que les pratiques altruistes de parentèle étaient favorables au groupe. Ils ont alors formulé un ensemble de règles sociales pour les encadrer (Goffi, 2009).

1.2.3.5. L'éthique anthropocentrée welfariste

L'utilitarisme de Bentham et de Singer est bien sûr à distinguer d'une approche utilitariste strictement centrée sur les intérêts de l'humain, portée par une éthique que nous avons nommée anthropocentrée welfariste, et qui conduit à envisager le bien-être de l'animal comme utile dans la mesure où il favorise les intérêts spécifiques de l'humain. Cette éthique n'est pas portée par un courant philosophique particulier mais elle est véhiculée par certains scientifiques et experts professionnels agricoles comme nous avons eu l'occasion de le mentionner précédemment lors de la présentation du rapport CAST (p. 40).

1.2.3.6. Critique à l'égard des éthiques fondées sur la valeur intrinsèque de la vie

Fromm (2002) porte une vive critique contre l'approche de Bentham tout autant que contre celle de Regan : « *Bentham suggérait une sorte de comptabilité qui pourrait montrer pour chaque action si le plaisir était plus grand que la souffrance, et si le plaisir était plus grand, alors l'action était à valoriser. Donc la vie pour lui était quelque chose analogue à un business dans lequel à chaque point la balance favorable aurait montré ce qui était profitable. Alors que la vision de Bentham n'est guère dans l'esprit des gens, l'attitude qu'elle suppose est fermement établie. Une nouvelle question a émergé chez l'homme moderne de savoir si la vie vaut la peine d'être vécu, et de manière correspondante le sentiment que la vie de quelqu'un est un échec ou une réussite ; cette idée est basée sur le concept d'une vie comme une entreprise qui devrait faire du profit (...). Ce concept est absurde. Nous pouvons être heureux ou triste, atteindre des buts et ne pas en atteindre d'autres. Il n'y a aucune balance qui pourrait montrer si une vie est de valeur. (...). La vie est un unique cadeau et un challenge, qui ne peut être mesuré en rien d'autres, et aucune réponse sensée peut être donnée à la question de savoir si une vie a de la valeur, parce que la question n'a pas de sens » (p. 145-146).*

Fromm s'oppose donc à toute éthique qui chercherait à donner une valeur à la vie. Plus exactement il reconnaît une valeur inhérente à toute vie, mais il rejette l'idée de définir une quelconque valeur intrinsèque qui conduirait à juger de la plus ou moins grande qualité de la vie. Il invite plutôt à un profond respect de la vie, à un amour fraternel à l'égard de la vie en général (Fromm, 1995). C'est cette même valorisation des sentiments qui est prônée par les tenants de l'éthique du care.

1.2.3.7. L'éthique du care

Si les approches utilitaristes ou déontologiques laissent le primat à la raison ou au principe, tel n'est pas le cas de l'éthique du care, une approche éthique fondée sur les sentiments. L'éthique du

care, tout du moins à l'origine, s'inscrit dans une approche féministe. Elle s'oppose à une approche relevant de la justice et du droit, et plus généralement à une seule morale fondée sur l'équité et l'impartialité. Le care est pour Gilligan (2008) un mode de pensée contextualisé défini par le souci fondamental du bien-être d'autrui. Deux concepts majeurs en constituent les fondements : la responsabilité d'une part et l'interdépendance et la vulnérabilité de la personne de l'autre. La personne morale est pour Gilligan (*ibid.*) celle qui aide les autres ; la bonté signifie rendre service, remplir ses obligations et ses responsabilités envers autrui. Le dilemme moral chez une femme est, selon elle, un problème de responsabilité et de préoccupations du bien-être de l'autre. Cette morale se fonde donc sur la relation à l'autre. Gilligan (*ibid.*) remet en cause l'approche du développement moral de Kohlberg dont elle était collègue et qui se fonde sur la mise en œuvre des droits et des règles, avec un regard masculiniste. L'approche par les droits entretient une séparation alors que l'éthique du care réfléchit la relation entre soi et autrui.

Rappelons que Kohlberg (1981) distingue trois niveaux de progression dans sa conception du développement moral : (1) un niveau pré-conventionnel, qui concerne des enfants d'au plus 9 ans, défini par un rapport à l'autorité parentale, (2) un niveau conventionnel d'ajustement à un groupe et à la conformité à des règles qui sont internalisées, notamment au travers du souci de faire plaisir aux autres ; il concerne les adolescents et les adultes ; la personne est consciente des sentiments partagés avec la capacité d'avoir une prise de perspective d'autrui, (3) un niveau post-conventionnel, atteint par certaines personnes seulement après l'âge de 25 ans, pour qui les règles et principes de justice doivent être soumis à des tests avant d'être validés. L'individu forme alors son jugement moral sur sa propre évaluation, quitte à enfreindre la loi. Ce modèle de développement moral envisage le degré le plus ultime du raisonnement moral dans la mise en œuvre de principes de justice abstraits et impartiaux fondés sur l'équité. La personne a le souci du bien-être des autres. Colby, Kohlberg, Speicher, Hower, Candee, Gibbs et Power (2010) placent donc la raison au dessus des sentiments. Le souci sentimentaliste de maintenir la relation est selon Kohlberg l'expression d'un stade de développement moral inférieur. Il se situe au deuxième niveau de son échelle de développement, stade où la conduite morale consiste plutôt à faire plaisir aux autres, les proches ou tout individu avec lequel des relations personnelles existent.

Gilligan (*op.cit.*) considère d'une part que Kohlberg fait une confusion entre « faire plaisir » et « aider ». Aider suppose de se fonder sur une éthique de responsabilité et de reconnaître les différences entre les besoins de chacun. L'éthique de justice se fonde quant à elle plutôt sur un principe d'équité et de réciprocité entre soi et autrui, un respect réciproque afin d'atteindre un juste équilibre entre les revendications de chacun. Gilligan (*op.cit.*) propose un autre modèle de développement fondé sur le sentiment qu'elle construit à partir de l'analyse des jugements moraux de femmes conduites à devoir choisir ou non d'avorter. Elle met ainsi en lumière trois perspectives au travers d'une progression du développement de l'éthique de bien-être d'autrui. La première perspective est jugée égoïste, l'individu s'occupant uniquement de ses propres besoins. Puis l'affirmation de soi peut devenir potentiellement immorale si la personne réalise qu'elle a le pouvoir

de faire mal. S'élabore alors une nouvelle compréhension de la relation à l'autre au travers d'un sentiment de responsabilité : bien agir suppose de prendre soin d'autrui. Cette seconde étape conduit cependant la personne à oublier ou nier ses propres besoins, ce qui crée un déséquilibre dans la relation entre soi et autrui. Dans la troisième étape, la tension entre égoïsme, altruisme sacrificiel et responsabilité est dissipée. Prendre soin d'autrui devient « *le principe délibérément choisi d'un jugement qui demeure psychologique par sa préoccupation du maintien des relations interpersonnelles, mais qui est universel dans sa condamnation de l'exploitation et du mal infligé. Le développement d'une éthique du bien-être d'autrui repose sur une compréhension grandissante de la psychologie des rapports humains : l'individu se différencie progressivement des autres et a une perception de plus en plus aiguisée de l'interaction sociale. Cette éthique qui reflète une connaissance accrue des relations humaines pivote autour d'une vérité centrale, celle de l'interdépendance entre soi et autrui* » (*ibid.*, p. 123).

La moralité d'une action n'est pas évaluée en fonction de ce que les autres en perçoivent, mais en fonction des réalités de ses intentions et de ses conséquences. Elle est donc à mi-chemin entre une approche déontologique, sentimentaliste et conséquentialiste. Elle se situe entre la bonté, l'honnêteté et la vérité. « *On se doit de faire preuve de sollicitude envers à la fois soi-même et autrui et l'impératif moral de ne pas nuire, libéré de son corset conventionnel (...) en mettant l'accent sur les réalités d'un choix* » (*ibid.*, p. 154).

Le développement moral, tel que le propose Gilligan, n'est pas à comprendre comme le développement ontologique d'une personne selon son âge. Le passage d'une étape à une autre est lié à des événements qui donnent lieu à des conflits moraux et qui sont l'occasion d'avoir une éthique plus mature.

La revendication d'une éthique du care reste pour partie une lutte de pouvoir en réponse à une société dominée par des valeurs masculines de justice comme en témoigne le positionnement pris par Bachelart (2009). Celle-ci revendique une morale qui ne soit pas seulement dogmatique, injonctive et purement rationnelle, voire utopique dans un processus mondialisé comme l'est la justice. Elle prône une société qui envisagerait les deux voies, celle de la justice tout autant que celle du care. Adam Smith (2003) portait déjà cette même conception éthique, en pointant l'importance de la bienfaisance, tout en la considérant cependant moins essentielle au maintien de la société que la justice. « *Sans la bienfaisance, la société peut exister, quoique jamais dans le meilleur état possible ; mais elle se dissout nécessairement là où prévaut l'injustice* » (p. 195).

Depuis la thèse de Gilligan, l'éthique du care a évolué dans ses fondements théoriques. Selon Laugier et Paperman (2005), que le care soit lié au genre est le point délicat de la thèse de Gilligan comme celui de le séparer de manière caricaturale de la justice. Une éthique du care requiert la justice mais dans des circonstances concrètes et non pas en se fondant sur des principes généraux ou en considérant l'attachement comme un problème moral. Elle vise plutôt à reconfigurer le concept de justice (Tronto, 1993). Tronto propose de définir le care comme « *une activité caractéristique de l'espèce humaine qui conclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre « monde » de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible* » (*ibid.*, p.

103). Elle souhaite que l'éthique du care, une éthique affectiviste et subjectiviste, fondée sur l'attachement et, à ce titre, inscrite dans la seule sphère privée, rentre dans la sphère politique. Le care envisage un raisonnement moral mais avec un point de vue qui introduit la sensibilité comme facteur permettant de choisir. Il ne peut pas se cantonner au seul vocabulaire des sentiments au risque de rester dans la sphère privée (Laugier et Paperman, *op.cit.*).

En introduisant la question du care dans l'éthique animale, Laugier (2012) et Legoff (2012) insistent sur les notions de vulnérabilité et de dépendance comme principes fondateurs. L'éthique du care dans la relation à l'animal invite à considérer le sujet moral non pas comme un sujet autonome mais comme un sujet vulnérable. Il ne s'agit pas d'intégrer l'animal dans notre système moral, comme le propose Regan et Singer en conformité avec une tradition morale kantienne, mais au contraire de l'ouvrir à la sympathie. Legoff (2012) invite alors à une véritable éducation à la sensibilité, une éducation permettant de trouver la bonne distance entre sympathie, raison et émotion, sans chercher à opposer la raison aux sentiments. Nussbaum (2001) avance d'ailleurs une conception cognitive des émotions et envisage la compassion comme le résultat de jugement, ce qui donne aux émotions une dimension éthique et politique. D'une approche originellement sentimentaliste, l'éthique du care évolue donc vers un sentiment moral qui conjugue raison et sentiment (Larrère, 2012).

Il s'agit pour les tenants du care de traiter les problématiques relatives à l'animal de manière contextualisée en prenant en compte la dimension empathique et les conditions sociales en présence. Le care s'intéresse à l'être vivant à un niveau individuel, non pas à l'animal en général. Pour autant Legoff (*op.cit.*) garde une position ambiguë quant à la consommation de viande et prend une position quasi-universalisante. « *Le cas de la consommation de viande semble pouvoir recevoir un verdict plus définitif, puisqu'on peut soutenir que la consommation de protéines n'est en rien nécessaire à la santé. Les théoricien-nes du care en éthique animale prônent d'ailleurs, dans leur écrasante majorité, le végétarisme. Mais le raisonnement par lequel ils y parviennent (...) ne fait pas plus fond de valeur intrinsèque. Une éthique du care laisse dès lors place à une acceptabilité de la consommation de viande dans certains cas* » (p. 62).

Il nous semble alors que l'éthique du care dévie d'une approche portée par les sentiments à une approche fondée sur des principes moraux. C'est certes là une manière d'éviter qu'elle soit spéciste, ce que Regan (*op.cit.*) lui reproche, mais n'invite-t-elle pas alors à prendre une posture paternaliste comme ce philosophe le prétend ? Legoff (*op.cit.*) le dément dans la mesure où elle envisage la relation Homme-animal dans une étroite interdépendance. L'animal, comme l'Homme, seraient des « care-giver »²². L'Homme dispense autant de soin à l'animal que l'animal lui en donne. Nous pensons pour notre part qu'il est nécessaire de distinguer un « care-giver » contraint comme peut l'être un animal d'élevage ou certains animaux de compagnie, d'un care-giver consentant. Si l'Homme est généralement un care-giver qui consent, voire qui cherche à prodiguer des soins à l'égard de l'animal, l'animal peut être un care-giver contraint, selon le contexte de la relation. Un

22 Personne ou être vivant qui dispense de la sollicitude à l'égard d'autres êtres vivants.

animal enfermé dans une cage peut certes offrir une aide psychologique à des personnes esseulées, mais le souhaite-t-il réellement ? Il nous apparaît donc que l'éthique animale fondée sur le care peut être égalitaire ou non selon le contexte de la relation.

1.2.3.8. L'éthique du don et du contre-don

L'approche de Porcher (2011) s'inscrit au moins pour partie dans une éthique du care. La dimension affective est majeure dans la pratique d'élevage : « *l'implication affective des éleveurs envers leurs animaux, c'est-à-dire la propension au soin, au dévouement, à la compassion, a été représentée comme un archaïsme ; elle a été dévalorisée et rejetée dans le champ du féminin, de la sensibilité, voire de la sensiblerie* » (*ibid.*, p. 174). La sociologue interroge la relation éleveur-animal d'élevage et invite à revaloriser la place des sentiments en portant un regard systémique sur la relation Homme-animal. Bien-être de l'éleveur et bien-être de l'animal vont pour elle de pair. « *Travailler avec des animaux, c'est s'engager dans une relation de soin. Les éleveurs font naître les animaux, le font grandir, les nourrissent, les protègent, les soignent lorsqu'ils sont malades (...) la vie bonne, c'est aussi parce que les animaux sont impliqués dans le monde du travail, des relations avec les humains. Cette relation est un enrichissement car les animaux sont demandeurs de liens* » (*ibid.*, p. 37).

Pour autant, elle est critique à l'égard de la notion même de bien-être animal ou tout du moins de la manière dont elle est appréhendée. Le « *bien être animal si séduisant de prime abord (...) ne vise pas à proposer d'autres modes d'élevage mais à rendre compatible bien-être animal et productivité* » (*ibid.*, p. 18). Elle incrimine une production animale qu'elle distingue de l'élevage. Le bien-être s'inscrit dans la relation et non pas dans un calcul positiviste, une recherche d'objectivité qui conduirait à refuser l'anthropomorphisme et qui serait fondée sur la primauté affirmée de l'intérêt économique sur les valeurs morales. Elle reproche que le bien-être animal se réduise à des moyens pour le mesurer. « *La transformation de la critique sociale du traitement des animaux dans les systèmes industriels en problématique scientifique du bien-être animal a conduit à accorder une primauté quasi exclusive à un objectif d'évaluation, c'est-à-dire de mesure du bien-être animal au détriment d'une réflexion complexe portant sur le sens et les contenus du travail en élevage* » (*ibid.*, p. 90).

La construction d'indicateurs de bien-être animal (qui se fonde sur la physiologie, la santé, le comportement, l'évaluation des préférences) repose sur une seule théorie béhavioriste. Le bien-être est évalué en termes de prix à payer et fait de l'animal un animal *oeconomicus*. Raisonner ainsi conduit à omettre le sens des pratiques en élevage, les éleveurs étant supposés incompetents. Selon Porcher (*ibid.*), la question du bien-être est essentiellement posée en termes utilitaristes. Le problématique scientifique est centrée sur l'animal et fait fi de la question du travail en élevage. Or pour les éleveurs « *le bien-être des animaux relève d'un rapport complexe à la nature et à l'être humain et renvoie notamment à la liberté de mouvement, à la relation au milieu naturel, à*

l'autonomie alimentaire et à la qualité des liens entre animaux et avec l'éleveur » (*ibid.*, p. 147). Selon elle, la problématique scientifique fait l'impasse sur le contexte global dans lequel se trouvent les animaux d'élevage, à savoir celui du travail et sur ce qui fait sens pour la majorité des éleveurs, à savoir la relation de travail entre humains et animaux. « *C'est dans ce monde de travail que l'animal d'élevage existe, et ce sont les finalités du travail qui déterminent son mode d'existence* » (*ibid.*, p. 172).

Les évaluations font l'impasse sur les transformations des conditions de vie au travail pour les personnes comme pour les animaux. Porcher critique une approche du bien-être animal qui, s'intéressant à l'élevage en général, ne fait pas apparaître les enjeux liés à l'industrialisation de l'élevage. Si la relation se fonde sur le travail, le travail n'est pas que production, il participe de la relation des personnes avec les autres. Derrière le bien-être animal se trouve la souffrance des personnes au travail. Penser le bien-être animal c'est donc aussi penser le sens et les contenus du travail dans les productions animales.

Ça n'est donc pas l'éleveur qu'elle considère être cruel ou immoral à l'égard de l'animal mais c'est la violence de l'industrie animale qui génère une souffrance éthique des éleveurs dans l'organisation du travail prescrit, souffrance de commettre des actes que la personne réproouve moralement. Le système productiviste conduit à dénier l'affectivité, la relation comme rationalité première en élevage, et remet en cause dix millénaires de vie commune avec les animaux. La rupture de la relation est liée à un processus d'industrialisation de la production alimentaire, en la soustrayant aux mains des éleveurs. Alors que Fraser (2005) considère possible de concilier bien-être animal et production intensive en la réformant, c'est selon Porcher (*op.cit.*) mettre fin à des paysans qui persistent à élever leurs animaux dans le respect et l'amour en cherchant à leur donner la vie la meilleure possible et conduire à une évolution mortifère de nos relations avec l'animal. C'est la vie délétère tout autant des animaux que des éleveurs qu'il s'agit de remettre en cause. Pour elle comme pour Mouret (2012), la législation ne peut pas à elle seule modifier le rapport que les éleveurs entretiennent avec les animaux. En particulier, les défenseurs des animaux qui revendiquent une agriculture sans élevage, le mouvement de libération animale, ne connaissent pas l'élevage et le confondent avec la production animale. Si donc Jocelyne Porcher s'inscrit dans une éthique de la relation, fondée sur le sentiment, qui s'apparente à une éthique du care, elle ne cherche cependant pas à remettre en cause la douleur ou la mort, car celles-ci sont parties intégrantes de la vie. Elle promeut une relation de l'Homme à l'animal qui se fonde sur l'affection, le travail compris au travers du don et du contre don, éthique qui relève moins de la vulnérabilité que de la responsabilité réciproque. L'éleveur donne du soin à l'animal dans la mesure où celui-ci lui offre aussi des services (produire de la viande et donc donner sa vie, donner sa force...).

Lorsqu'elle pose la question de savoir si vivre avec les animaux est devenu une utopie au sens qu'elle lui donne, nous pouvons nous interroger dans quelle mesure l'élevage qu'elle prône n'a pas toujours été une utopie, la quête d'un paradis perdu. Fraser (2005) observe que les pays occidentaux développent une conception morale du pastoralisme, d'une vie de famille tournée autour de la ferme représentée comme une relation harmonieuse avec l'environnement. L'intensification de la

production animale, avec le confinement des animaux, remet en cause la ferme familiale et est conçue par le public comme un affront aux idées morales. Aux États-Unis, les tenants du care et le mouvement vegan s'opposent ainsi aux corporations qui remplacent les fermes familiales et qui n'ont aucune sensibilité éthique. Mais selon Fraser (*op.cit.*), ces critiques ne sont pas complètement fondées et il en donne trois raisons. D'une part, il existe des propriétaires familiaux qui ont de grandes entreprises agricoles. D'autre part, le confinement des animaux est apparu avant la création des corporations. Enfin, les critiques faites notamment par Harrison (*op.cit.*) ne s'appuient que sur un certain type de production animale sans donner lieu à une quantification et en donnant l'impression que les pratiques qui s'y exercent sont typiques. Or, les personnes engagées dans la production commerciale ont une grande variété d'attitudes à l'égard de l'agriculture. Fraser conclut que l'attitude prime sur la taille des exploitations. Il fait d'ailleurs le constat que le confinement peut favoriser le bien-être (en réduisant le stress lié au froid et à l'humidité extérieure, en étant protégé des prédateurs) tout aussi bien que le défavoriser (en facilitant la transmission de maladies). Finalement, il rejette sans en donner de véritables arguments (Sandoe, 2008) l'approche vegan comme les propositions à revenir à des exploitations familiales. Il propose de réformer un système qui contraint le producteur à subir la pression du marché, de ne pas revoir seulement la question du confinement des animaux mais plutôt de repenser le système de production dans son ensemble, de créer des standards nouveaux, sans générer des contraintes financières à l'agriculteur. Il promeut la formation d'un modèle idéal de producteurs qui aurait un haut niveau de compétences dans la gestion des animaux, des connaissances scientifiques, des capacités à gérer une équipe, et une éthique professionnelle du soin (« *care* ») des animaux et des besoins conformes à des standards. Ce modèle valorise le professionnalisme contre une forme d'« agrarianisme » fondée sur des petites exploitations familiales.

Si Fraser tente de développer une vision systémique de la problématique du bien-être animal, son argumentation s'appuie cependant sur une vision réductrice du bien-être animal associée à la seule absence de souffrance et au bon fonctionnement biologique de l'animal (Sandoe, *op.cit.*).

1.2.3.9. L'éthique utilitariste naturaliste

Si les tenants de chacune des éthiques animales que nous venons de présenter font l'objet de vives querelles, certains penseurs remettent en cause la démarche éthique elle-même car elle corrompt les relations de l'Homme avec l'animal. Shepard (1996) s'insurge contre les droits tout autant que la bonté. « *Animals rights is one of the most visible and dramatic campaign in the modern world* » (p. 304). Il observe la cruauté aussi bien dans les élevages modernes que dans les petites exploitations. « *While animal keeping on small farms may often have been benign, there was never an ethical issue among peasants* » (p. 305).

Mais il considère surtout les éthiques animales comme relevant d'une immaturité de la part de

l'humain :

« *With Tom Reagan (...), in the projection of this hearth rug altruism onto nature the proponents of « kindness » fall into the trap created by their own, often infantile, imagination* » (p. 307). Pour Shepard (*op.cit.*), l'éthique des droits au même titre que l'altruisme ne conduisent qu'à envelopper le monde naturel dans une pure imagination. Les tentatives en faveur du bien-être des animaux ne conduisent qu'à une véritable débâcle, avec comme rêve de sauver tous les animaux. La bonté envers la nature ne traduit qu'un zèle neurotique qui omet toute la nature à l'exception d'un moi projeté enraciné dans les termes de responsabilité, justice, affiliation. Dans ce qu'il considère être un conte de fée de la sauvegarde, la mort est bannie. « *Rights implies some kind of cosmic rule prior to any contracts among users, legislation for protection, or decisions to liberate. It refers to something intrinsic or given by God or nature* » (*ibid.*, p. 308). Or, selon Shepard, les animaux n'ont pas de droits, ils ont une histoire naturelle. Les droits donnés à un animal ne font qu'enfreindre d'autres.

Une telle protection est associée pour l'environnementaliste à notre terreur du cycle de la vie et de la mort. « *Human political rights are meaningless as interspecies relationships. Liberation means nothing to a calf elk about to be eaten by a wolf (...). Bonding to animals is a willful, disneying dream.* » (*ibid.*, p. 320). Il remet en cause tout le processus de domination sur la nature en général et l'animal en particulier qui a émergé durant le néolithique et qui a conduit à nous séparer de notre propre nature. Il invite à reconstruire un lien avec soi, au travers d'un animal qui va enrichir notre propre vie intérieure et notre vie biologique car notre relation première avec les animaux est une interaction en termes d'utilité et de symbolisme. L'animal domestiqué, et en particulier l'animal de compagnie, ne sont pour lui que l'ombre dégradée de l'animal qui nous empêche de développer notre maturité et qui nous conduit plutôt à une régression infantile. « *Domestic animals were « created » by humans by empirical genetic engineering over the past ten thousand years. They are vestiges and fragments from a time of deep human respect for animals, whose abundance dazzled us in their many renditions of life, helping us to know ourselves by showing all that we had not become* » (Shepard, 1997, p. 151).

Dalla Bernadina (2006) nous apparaît partager la même opinion que Shepard. Derrière les allégories de l'amitié, se cachent pour lui des formes de subalternité et d'infériorité. « *Quoi de plus rassurant pour un Moi toujours menacé, d'être entouré par une multitude d'autochtones mal alphabétisés, humbles et reconnaissants à qui restituer la parole confisquée* » (*ibid.*, p. 72). Il observe nos discours à l'égard de l'animal comme autant de moyens pour expliquer notre distance avec l'animal, pour la naturaliser, et comme autant de stratégies symboliques censées atténuer nos sentiments de culpabilité, expurgées rituellement l'impureté accumulée. Il ne voit dans les différentes éthiques que des formes d'appariements symboliques, des dispositifs « totémiques ». Elles permettent de poursuivre notre vie de prédateur en paix. Il met par ailleurs en concurrence des éthiques environnementales qui invitent à ne pas se soucier des individus mais plutôt des espèces ou des écosystèmes. Toute compassion risque selon lui de bloquer la régulation de la nature.

Shepard au même titre que Dalla Bernardina invoque à notre avis une autre forme d'éthique (même si ces auteurs en rejettent le terme) de la relation Homme-animal, fondée sur un retour à

notre naturalité, aussi bien qu'à celle de l'animal, fondée sur une relation qui favorise la construction même de l'identité de l'Homme et que nous nommerons « utilitariste naturaliste ». Ils revendiquent en effet une relation Homme-animal qui soit utile au bien-être de l'animal comme à celui de l'Homme.

Si la pensée de Shepard et de Dalla Bernardina conduit à ré-interroger ce que suppose une relation « saine » avec le non-humain, force est de constater parfois des réflexions non fondées voire certaines contradictions ou certaines incohérences dans certains de leurs propos. Shepard (1997) prétend que notre relation ancestrale à l'animal ne s'est jamais fondée sur le soin. Au demeurant certains scientifiques avancent que les fondements de l'élevage pouvaient résulter non pas d'un souhait de domination de l'animal en particulier et de la nature en général, mais bien d'un souci de la part des femmes de prendre soin des jeunes animaux orphelins de la chasse. Porcher (2004) rappelle que le processus de domestication aurait préexisté à l'utilisation de l'animal et qu'il y a une force symbolique qui relie l'Homme à l'animal. Selon Jussiau, Méaille et Montméas (1999), la domestication aurait pu relever tout autant d'un désir d'exploiter l'animal que d'observer, comprendre et peut-être rêver. En quoi le care ne serait-il alors que la traduction du développement immature de l'Homme, plutôt qu'une composante de ce qui le construit ?

Dalla Bernardina (2006) prône quant à lui l'antipathie à l'égard de l'animal pour faire contrepoint à notre compassion. Or, c'est cette antipathie qui a fait l'objet de destructions massives de certains prédateurs, au risque de déstabiliser les écosystèmes. En quoi permettrait-elle alors de favoriser une relation moins délétère avec l'animal ?

1.2.3.10. L'inscription du bien-être animal dans le champ des questions socialement vives

Garner faisait observer en 2003 que les mouvements pour la protection des animaux aux États-Unis et en Grande-Bretagne avaient rencontré un regain de vitalité et que leurs actions s'étaient radicalisées depuis les années 70 au travers d'une opposition entre les tenants des droits de l'animal et les partisans d'une approche pragmatique fondée sur la conciliation de l'objectif de reconnaissance de ces droits avec des buts plus immédiats de promotion du bien-être animal. Nous pouvons désormais faire le même constat en France. Alors que Jeangène Vilmer constatait en 2008 que les français étaient plus réformistes qu'abolitionnistes, en 2014, les positions semblent s'affermir. Si comme le considère Bourdon (2003), la prise en compte du bien-être animal est plutôt une injonction issue de l'Union Européenne, via les zoophiles des pays anglo-saxons, qu'une véritable demande sociale, force est de constater l'émergence au sein de la société civile française d'associations de protection de l'animal qui prennent une place grandissante dans le débat politique. A l'occasion du colloque du conseil général de l'alimentation de l'agriculture et des espaces ruraux (CGAAER) du Ministère de l'Agriculture de l'Agroalimentaire et de la Forêt le 29 novembre 2011 qui visait à requestionner l'évolution des relations de l'Homme et de l'animal, Vannelle (2011),

président de la section alimentation et santé du CGAAER, soulignait en introduction la nécessité d'une réflexion relative à la relation Homme-animal afin de sortir des impasses où s'opposent des opinions trop contrastées, en déjouant certains dogmatismes.

Les éthiques qui relèvent du bien-être animal conduisent soit à minimiser voire refuser de se soucier du bien-être de l'animal dans la mesure où il s'oppose au bien-être de l'humain, soit au contraire à le privilégier au travers d'une culpabilisation de l'humain et du souhait de restreindre ses droits, soit enfin de privilégier un contexte qui favorise l'expression de raisonnements ou de sentiments moraux qui favorisent la relation de l'Homme à l'égard de l'animal. Le bien-être qu'il s'agisse de l'Homme ou de l'animal est alors une fin en soi. Mais le bien-être animal peut n'être aussi qu'un moyen, dont la finalité est le bien-être de l'Homme.

Les controverses éthiques et scientifiques que le bien-être animal génère sont autant de brèches qui deviennent des arguments politiques comme en témoigne François Bayrou, alors président de l'UDF au congrès national de la FNSEA le 24 mars 2005²³ qui dans son allocution déclarait : « *les instructions du bien-être animal ; quand elles sont justes, c'est bien, mais quand il s'agit des truies dans les élevages de naisseurs engraisseurs, que l'on veut regrouper au risque de les voir se battre, se mordre et se blesser ? Cela produit de la rage pas seulement chez les truies mais chez les éleveurs* ».

De tels propos montrent en quoi les questions d'ordre scientifique et d'ordre éthique sont intriquées. Pourtant, si certains projets de recherche associent science et éthique, les éthicistes animaliers tendent à être suspicieux à l'égard des scientifiques et certains scientifiques tendent à vouloir maintenir une objectivité. Selon Broom (2011), il est nécessaire de séparer le jugement moral de la science. Le bien-être animal peut être évalué de manière objective indépendamment de considérations morales. Et ce n'est qu'à partir du moment où l'on peut évaluer le bien-être animal que l'on peut revenir à la question morale. Il faut qu'il y ait évidence du bien-être pour que l'éthique puisse s'exprimer. Mais se pose alors la question de l'objectivité du scientifique.

Pour les abolitionnistes, les scientifiques du bien-être animal soit produisent des résultats insuffisants, soit ne font que favoriser une torture lente de l'animal, soit encore sont intéressés par le bien-être animal tout en étant gouvernés par le seul intérêt des producteurs (Schmidt, 2011). Ils considèrent que les scientifiques ont des positions non éthiques et que la question éthique ne devrait pas les concerner.

Schmidt (*ibid.*) nous invite au contraire à considérer que la science relative au bien-être animal est éthique aussi bien que scientifique. « *I do not aim to show that an objective scientific definition of welfare outside an ethical frame is in principle not possible. Instead, I will argue for the weaker thesis that welfare theories are in practice always connected with moral and non-moral value concepts and cannot be applied without them* » (*ibid.*, p. 165). Elle observe que les sciences qui relèvent du bien-être animal prennent place dans le contexte de l'industrie (la recherche animale ou

23 Téléchargeable sur Debats. Agropartistech.fr/IMG/pdf/Discours_a_la_FNSEA_Bayrou.pdf

la production animale) et que généralement elles se fondent sur une théorie morale utilitariste et pragmatique (elles se centrent sur les conséquences et sur l'utilité de certaines pratiques), ainsi que zoocentrique, hiérarchique (l'animal a une valeur morale qui est comparablement bien moins importante que l'utilisation qui peut en être faite) et plutôt pathocentrique (se centrant sur les conséquences d'une action en termes d'effets négatifs comme la souffrance ou la douleur). A titre d'illustration, le Réseau Technologique Mixte « bien-être et système d'élevage »²⁴ a, parmi ses différentes missions, pour rôle de produire des fiches de bonnes pratiques d'élevage. L'une des fiches actuellement en ligne²⁵ relève de l'aménagement des cages pour les poules pondeuses suite à la directive 1999/74/CE relative à la protection des poules pondeuses. Il y est écrit : « *il est essentiel de favoriser une ponte au nid. En effet, les œufs qui y sont pondus présentent une qualité comparable aux œufs issus des cages conventionnelles alors que ceux pondus en dehors sont davantage sales et cassés* » ou encore « *la présence d'un nid par cage est obligatoire mais sa surface doit permettre à plusieurs poules de l'utiliser simultanément et ainsi limiter une surpopulation aux heures de ponte. Cette surpopulation est génératrice de perturbations pour les poules qui peuvent avoir une incidence sur le taux de ponte au nid* ». Puis « *les parois du nid sont de préférence souples pour éviter les blessures* ». Les deux premiers propos sont utilitaristes et pragmatiques et les raisons qui justifient les aménagements des nids en faveur du bien-être de l'animal ne sont pas explicitées. Seul le troisième propos est pathocentrique et relève du bien-être des poules.

Comme les tenants de l'approche interdisciplinaire développée au sein du programme Welfare Quality, Schmidt (*op.cit.*) invite à un dialogue entre éthicistes et scientifiques sur la question du bien-être animal. La théorie hiérarchique, utilitariste, zoocentrique et pathocentrique ne peut pas être représentative des théories éthiques du bien-être animal. Ce dialogue a un double intérêt : d'une part les éthicistes peuvent se fonder les connaissances acquises sur le bien-être animal pour justifier (ou non) de faire des animaux des patients moraux. D'autre part chaque théorie relevant de l'éthique animale peut être comprise comme une théorie qui relève du bien-être au sens large et doit pouvoir apporter des critères normatifs aux résultats scientifiques. En d'autres termes, Schmidt (*ibid.*) invite à inscrire le bien-être animal dans la Post-Normal Science.

Définie par Funtowicz et Ravetz (2003), la post-Normal Science est une conception relative à la gestion de questions complexes relevant de la science. Celles-ci sont complexes dans la mesure où elles sont incertaines, porteuses de valeurs, et peuvent avoir une pluralité de perspectives légitimes. Les approches utilisées par la science « normale », c'est-à-dire une science destinée à résoudre des problèmes dans un paradigme non questionné, et dans un contexte politique « normal » au sein duquel les experts produisent les savoirs adéquats pour la prise de décision sont caduques voire dangereuses. Les questions complexes, interrogées comme si elles relevaient du seul champ

24 Ce réseau, labellisé en 2008 et constitué de 60 membres issus de la recherche, du développement agricole et de la formation, a pour mission de favoriser et de valoriser la recherche et le développement en matière de bien-être animal.

25 http://www.rmt-bien-etre-animal.fr/IMG/pdf/cage_amenagee_pub.pdf

scientifique ont conduit à des périls socio-écologiques.

La question du bien-être animal n'est certes pas un enjeu écologique, ou du moins l'argument écologique invoqué relatif à l'émission de gaz à effet de serre n'y est pas central, mais elle n'en est pas moins porteuse d'incertitudes, de valeurs, de grand enjeux moraux et, selon la sensibilité de la personne, suppose des prises de décision plus ou moins urgentes.

Invoquer la vérité pour de telles questions n'a plus de raison d'être. Le principe qui doit guider la réflexion est la qualité. Les chercheurs ne sont pas les seuls à pouvoir en être à les initiateurs. Certes quand un problème est reconnu comme post-normal, la recherche même « normale » prend un nouveau caractère. Les valeurs et les incertitudes portées par les résultats de la recherche ne sont plus gérées en routine. Les chercheurs sont plus critiques les uns à l'égard des autres, en témoignent les échanges au travers des articles de recherche que nous avons pu mettre en lumière dans la question du bien-être animal. Mais la prise de décision implique surtout un plus grand cercle de personnes. Un premier pas en est la prise en compte de l'acceptabilité sociale qui devient un des facteurs déterminants des choix relatifs aux pratiques d'élevage à mettre en œuvre dans le cadre du réseau AgriBEA. Chercheurs en sociologie et chercheurs en sciences animales confrontent leurs résultats en vue de prendre en compte la demande sociale dans les décisions à prendre. Mais le dialogue et la confrontation se cantonnent au cercle restreint des seuls chercheurs. Funtowicz et Ravetz (*ibid.*) invitent à créer des communautés de pairs élargies réunissant les usagers, mais aussi les professionnels et les institutions impliqués dans la gouvernance des sciences et de la technologie. Leur rôle n'est pas d'accepter de manière passive les savoirs scientifiques mais d'être aussi pourvoyeurs de données « élargies » (savoirs communautaires, savoirs d'expérience) qui peuvent jouer un rôle déterminant pour améliorer la qualité des conclusions.

Selon Funtowicz et Ravetz (*ibid.*), le risque actuel d'une telle approche scientifique, comme le font observer similairement Schmidt (*op.cit.*) et Haynes (*op.cit.*) sur la question du bien-être animal, est son manque de reconnaissance, et le manque de fonds qui lui est dévolu. Elle est alors plus sujette à des influences externes, ce qui pourrait expliquer l'éthique à dominante utilitariste et pragmatique qui irrigue actuellement les recherches sur la question de l'animal d'élevage.

C'est donc dans le domaine de la Post Normal Science que nous proposons d'envisager le bien-être animal et de considérer son approche éducative dans le champ des questions socialement vives (QSV). Comme toute question socialement vive (Legardez et Simonneaux, 2006), le bien-être animal fait l'objet de controverses aussi bien dans le monde scientifique relativement aux savoirs et pratiques de référence, que dans le monde social où il fait l'objet d'un traitement médiatique, les scientifiques y avançant plus ou moins explicitement leur positionnement éthique, en fonction de leur sensibilité et de leur difficulté à s'emparer d'un concept nouveau alors que certains d'entre eux avaient fait jusqu'à présent la promotion de la production animale (Bourdon, *op.cit.*). Faisant l'objet d'une prise en compte dans les curricula prescrits de l'enseignement agricole comme nous l'observerons ultérieurement, les enseignants et acteurs du monde éducatif peuvent se sentir alors démunis pour traiter de telles questions.

Emprunte d'incertitudes dans les savoirs de référence et son implication sociale (Simonneaux et

Simonneaux, 2011), la question socialement vive du bien-être animal interroge la sensibilité de l'animal tout particulièrement au regard de sa souffrance, mais aussi de sa conscience. L'incertitude relative aux caractéristiques biologiques et psychologiques de l'animal, contribue à interroger l'éthique de la relation que l'Homme entretient avec l'animal. En d'autres termes, le concept de bien-être animal est un concept éthique pour lequel la science tente d'élaborer des données objectives (Dantzer, 2002), mais ces données sont porteuses d'incertitudes, et elles-mêmes génératrices de controverses éthiques. Celles-ci mettent en tension raison, valeurs et affectivité, les inscrivant dans une plus ou moins grande complexité.

La question du bien-être animal en élevage s'inscrit depuis 1976 dans la remise en cause des effets néfastes de l'industrialisation de l'agriculture. Beck (2001) qui fait référence dans le courant des questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, *op.cit.*) insiste sur les risques issus du développement industriel et invite à une modernisation réflexive qui s'appuie sur un apprentissage critique de la rationalité scientifique. Par risque, il entend « *above all radioactivity (...), but also toxins and pollutants in the air, the water and food stuffs together with the accompanying short and long-term effect on plants, animals and people* » (Beck, *op.cit.*, p. 22). Il inscrit donc le risque dans une dimension qui dépasse les risques personnels.

La question socialement vive du bien-être animal fait moins l'objet de risques comme bons nombres de questions socialement vives qu'elle ne relève d'une question relative à notre sensibilité. Certes, la cruauté envers l'animal peut conduire à la cruauté humaine. Mais cet argument est à la marge de la problématique contemporaine du bien-être animal. La question du bien-être animal n'est pas conçue comme un risque ; elle ne fait pas partie d'une société du risque qui s'inscrit dans la peur, mais plutôt d'une société qui étend sa sensibilité à l'animal et qui s'accompagne d'un sentiment de culpabilité. Nous nous fonderons sur deux auteurs pour étayer nos propos, un chercheur en sociologie d'une part, et une chercheuse en sciences de l'éducation de l'autre. Selon le sociologue Guichet (2011), la question du bien-être animal n'émerge pas ex-nihilo. Le sentiment, généré par la création de grandes unités industrielles, responsables de souffrance, et d'une vie éthologiquement dérégulée, est d'autant plus important que la sensibilité à l'égard de l'animal est liée à celle de l'Homme à l'égard de la douleur en général et de la sienne en particulier. La douleur et la souffrance de manière générale apparaissent moins justifiables. Monnier (2012), chercheuse en sciences de l'éducation, considère, en se fondant sur les théories psychanalytiques avancées par Mélanie Klein, que nous traversons une crise de dévalorisation de la terre-mère (au travers des effets délétères sur la nature dont nous sommes responsables), qui s'accompagne de tentatives de réparation dans lesquelles s'enracine notre comportement éthique face à l'environnement. Il y aurait, traversée par un sentiment de culpabilité, une urgence de la réparation. Elle conclut en invitant à une éducation de la posture éthique. La question du bien-être animal relèverait donc du dialogue entre sensibilité et culpabilité. Sa vivacité résulte des controverses associées aux différents positionnements éthiques que cette notion génère et que l'incertitude des savoirs et la variabilité des définitions proposées au bien-être animal contribuent à alimenter.

La didactique des questions socialement vives ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche et nous interrogerons plus spécifiquement dans le chapitre suivant comment la dimension éthique y

est questionnée.

1.3. La prise en compte de la dimension éthique dans les questions socialement vives

« *La morale est lucide, parfois extra-lucide, en résistant à la barbarie de l'esprit* » (Morin, 2004, p.79).

Lipovetsky (1992) distingue trois phases essentielles dans l'histoire de la morale : une phase théologique (avant le XVIIIe), une phase laïque moraliste de 1800 à 1950 et une phase post-moraliste de 1950 à nos jours.

La première est portée par les principes moraux bibliques. La seconde qui s'appuie sur la pensée des Lumières cherchait à jeter les bases d'une morale indépendante des dogmes religieux. La morale vient de l'Homme et les principes moraux sont pensés comme des principes universels. C'est la constitution de la morale naturelle. Mais comme le fait observer Lheureux (2012), en s'émancipant de l'esprit de religion, le processus lui emprunte la notion de devoir absolu et propose une éthique sacrificielle fondée sur le devoir. Dans une approche post-moraliste, la société stimule davantage les désirs, le moi, le bonheur et le bien-être plutôt qu'un idéal d'abnégation et d'obligations. Depuis les années 1950, l'émergence du bien-être font que nos sociétés ne sont plus dominées par des impératifs de devoir difficile, mais par la préoccupation du bonheur, de la réussite et des droits de l'individu... voire de l'animal.

L'école ne suit cependant pas cette évolution dans les mêmes périodes. L'école qui précède les réformes de Jules Ferry jusqu'en 1880 prône une morale religieuse. Ferry, qui souhaite alors une morale indépendante de la religion, envisage une nouvelle organisation pédagogique de l'école et de l'éducation morale en la laïcisant.

Piaget (1931) explique le rôle de l'école dans la formation à la compréhension entre humains. Il y est question de solidarité, et de la complémentarité entre logique et morale. Il dénonce les ratés de l'éducation qui sont à l'origine du nationalisme et du racisme. Dans une conférence prononcée lors du quatrième cours pour le personnel enseignant il (cité par Lheureux, 2012) définit le but ultime de l'éducation notamment au travers de l'altruisme et du désintéressement. Il met en garde contre les dérives de la manipulation des élèves, et présente les fondements de son autonomie.

Avec la période post-morale, l'école fait alors réfléchir aux principes moraux comme l'honneur, la prise de responsabilité, la tolérance. Mai 1968 annonce le déclin de la morale laïque, et avec lui un discrédit de la morale. Le mot morale disparaît pour laisser place notamment à une éducation à la citoyenneté. Entre 1970 et 1980, l'éducation est plus civique que morale, avec le souci de développer l'esprit de responsabilité. En 1980, il est rappelé que l'enseignement doit permettre entre autre l'éveil de la solidarité tout en favorisant l'épanouissement harmonieux de l'enfant, pour lui-même et pour son insertion heureuse dans une collectivité organisée (*ibid.*).

Pour le philosophe Morin (2004) ou le psychologue Wilber (1996), l'autonomie de la science moderne exigeait la disjonction entre la connaissance et l'éthique. Avec le développement des techno-sciences, c'est tout d'abord une éthique de protection humaine qui exige de faire à nouveau dialoguer sciences et éthique. L'éthique de production par ses finalités émancipatrices de l'humain a conduit à des actes non éthiques à l'égard des autres être vivants. Comme le dit Morin (*op.cit.*), toute éthique supérieure porte en germe l'accomplissement d'actes de tortures, de souffrance.

C'est dans ce mouvement de dialogue entre éthique et techno-sciences que naissent aux États-Unis les socio-scientific issues (SSI) conceptualisées par Zeidler et Sadler (2008). Pour ces auteurs, il s'agit d'un terme qui subsume ce que les Science-Technologies-Société (STS) avaient à offrir, en considérant la dimension éthique des sciences, le raisonnement moral et le développement émotionnel de l'étudiant. En effet, l'enseignement des STS (Science-Technologies-Société) permet certes de stimuler l'intérêt dans l'apprentissage, d'avoir une compréhension des savoirs, et d'apprécier les liens entre science, technologie et société (Aikenhead, 1985). Il développe une habitude de l'esprit (en favorisant le scepticisme), il maintient un esprit ouvert, fait acquérir les capacités de l'esprit critique, reconnaît les multiples formes des problématiques, fait accepter l'ambiguïté, et favorise l'empowerment de l'élève (Zeidler, Sadler, Simmons et Howes, 2005). Mais, selon ces mêmes auteurs, il se focalise sur l'impact des développements techniques et scientifiques dans la société en omettant explicitement les questions morales-éthiques engagées dans une prise de décision. Selon Zeidler, Walker, Ackett et Simmons (2002), les SSI ont une plus grande portée en considérant les dimensions éthiques de la science, le raisonnement moral de l'enfant et le développement émotionnel de l'élève. Zeidler et Sadler (*op.cit.*) proposent ainsi une nouvelle orientation à l'enseignement traditionnel de la science, science qui doit être impliquée sur un plan éthique, politique et sociale.

La notion ou le concept de « questions socialement vives » (QSV) apparaît au début des années 2000 dans le champ des recherches en éducation française (Legardez et Jeziorski, à paraître). Les équipes de recherche de l'université d'Aix Marseille et de l'ENFA de Toulouse la définissent au travers de la relation aux savoirs avec des degrés de vivacité, soit dans les savoirs de référence, soit dans les savoirs sociaux (Legardez, 2004). « *Les QSV situent la controverse scientifique et sociale, la complexité, la construction de l'expertise, l'évaluation de la preuve, l'incertitude et le risque au cœur du processus d'enseignement-apprentissage* » (Simonneaux et Simonneaux, 2014, p. 7). Les QSV (questions socialement vives) portent dans leurs controverses les systèmes de valeurs en jeu. Les savoirs impliqués dans les QSV sont engagés et contextualisés. Une didactique des QSV remet en cause une seule décision rationnelle et valable, les conflits d'intérêts pouvant conduire à des décisions divergentes, en fonction de l'implication sociale, des idéologies et des valeurs. La vivacité et l'engagement qu'ils supposent témoignent des valeurs en jeu. Ces questions sont vives dans la société dans la mesure où elles représentent un enjeu pour la société et suscitent des débats, voire des conflits. Elle font souvent l'objet d'un traitement médiatique qui fait que les acteurs scolaires en ont connaissance.

Elles sont aussi vives dans les savoirs de référence car elles donnent lieu à des débats souvent

vifs à propos de savoirs scientifiques et/ou des pratiques sociales de référence. Une question doublement socialement vive dans la société et dans les références pourra donc apparaître comme particulièrement vive dans l'école et la formation (Legardez et Simonneaux, 2006). L'insistance sur les savoirs est originellement forte, mais Simonneaux et Simonneaux (à paraître) soulignent qu'il est important d'être aussi en mesure d'analyser l'impact de points de vue émotionnels et éthiques.

Les chercheurs ne sont cependant pas tous unanimes quant à l'instauration, ou plutôt à la restauration d'un dialogue entre les sciences dites dures et les sciences humaines (Levinson, 2007), observations que nous avons faites dans le cadre spécifique du bien-être animal. Donnelly et Hall (cités par Levinson, *op.cit.*) considèrent que les pédagogies qui auraient pour but d'humaniser les sciences sont épistémologiquement mal avisées. D'autres, au contraire invitent à intégrer dans l'éducation scientifique la moralité au lieu de la limiter à une information de savoirs scientifiques (Berkowitz et Simmons, 2003), pour les équiper de compétences de raisonnement qui ne soient pas fondées sur la seule argumentation scientifique (Zeidler et Sadler, 2008 ; Choi, Lee, Shin, Kim et Krajcik, 2011), et/ou de permettre des prises de décisions (Fowler, Zeidler et Sadler, 2009). Les SSI et les QSV visent, de part leur nature, à permettre ce dialogue dans la mesure où les considérations morales y sont centrales (Sadler et Zeidler, 2002 ; Zeidler et Keefer, 2003 ; Zeidler, Sadler, Simmons et Howes, 2005 ; Simonneaux et Simonneaux, à paraître). Elles décrivent des dilemmes sociétaux avec des liens conceptuels, procéduraux ou technologiques avec la science. La science et la société n'y sont pas envisagées comme deux entités indépendantes, mais bien comme inséparables (Sadler et Zeidler, 2002). Les SSI et QSV ne possèdent jamais de conclusions simples. Elles intègrent la moralité comme un aspect intrinsèque d'événements particuliers, de situations, ou de questions associés à la culture où ils se déroulent. Elles sont donc morales de manière inhérente car elles impliquent des standards prescriptifs, universels et généralisables basés sur les conceptions du bien-être humain, la justice, et les droits, et pouvant s'inscrire dans des prises de décision relevant d'une philosophie déontologique, conséquentialiste, ou associée au care. Pour Sadler et Zeidler (2004), les SSI permettent un type de raisonnement qui s'appuie sur la gamme des pensées rationnelles, intuitives et émotives et qui invoque la pensée imaginative pour naviguer au travers des problèmes posés. Reasonner n'est donc pas un moyen d'éviter l'émotion et l'intuition. Elles encouragent un sens du soi éthique à l'égard du monde social et naturel (Zeidler, 2013, Fowler *et al.* 2009). Les décisions prises par différents publics du collège à l'université sont fortement déterminées par des considérations morales (Zeidler et Sadler, 2008), mais aussi des affects et l'expérience personnelle (Zeidler et Schafer, 1984). Sadler et Zeidler (*op.cit.*) montrent que les élèves peuvent avoir un jugement moral en se fondant (1) sur des raisonnements moraux relevant des conséquences possibles ou des principes moraux en jeu, (2) sur leurs émotions (dont l'empathie, que les auteurs conçoivent ici comme une émotion) sachant que les émotions sont envisagées comme rationnelles, (3) enfin sur l'intuition morale, la personne n'élaborant pas un raisonnement, mais ne faisant qu'exprimer sa position sans pouvoir argumenter. Certains élèves, plus minoritairement, n'envisagent pas de dimension morale. Sadler (2004) et Sadler et Zeidler (2004) montrent que la moralité contribue au raisonnement informel dans le cadre de démarche de

négociation sur les SSI.

Les SSI peuvent ainsi favoriser le développement de la sensibilité morale dans la mesure où cette sensibilité est liée au contexte (Fowler *et al.*, 2009), elles peuvent mobiliser des compétences éthiques pour prendre des décisions intelligentes (Sadler, 2004). Elles peuvent développer un sens des valeurs en tant que citoyens du monde dans la mesure où les valeurs sont nécessaires à prendre en compte pour agir de manière responsable et montrer de la compassion (Choi, Lee, Shin, Kim et Krajcik, 2011). Ces auteurs considèrent notamment trois éléments clefs que le citoyen du monde devrait avoir : une vision du monde écologique, une responsabilité socio-scientifique et une compassion morale et sociale, celle-ci relevant de l'empathie, du care et du respect pour d'autres humains et d'autres êtres vivants (Gilligan, 1987 ; Ruiz et Vallejos, 1999).

Les différentes recherches que nous venons de citer conduisent à interroger les liens qui unissent les dimensions éthiques, affectives et cognitives de l'élève sur une question relevant des QSV/SSI. Ce sont ces mêmes liens que nous proposons d'interroger au travers de ce que pourrait être une éducation à l'empathie à l'égard de l'animal, en introduisant une conception de l'empathie qui dépasse les seules dimensions émotionnelle et affective, mais qui y intègre les dimensions éthiques et cognitives.

CHAPITRE II : Le concept d'Empathie : vers une proposition de modélisation

Lorsque nous envisageons l'enseignement du bien-être animal comme une éducation à l'empathie interspécifique, nous nous appuyons sur les propositions de plusieurs chercheurs. Lors de la conférence internationale « *Animal welfare education : everyone is responsible* » qui se tint à Bruxelles les 1 et 2 octobre 2010, le responsable de la commission européenne John Dally l'introduisit en mettant en exergue le nécessaire dialogue qu'il s'agit d'entretenir entre valeurs et sciences pour permettre une éducation au bien-être animal. Les valeurs qu'il avançait relevaient de la solidarité, du respect, de la compassion et de l'empathie. A l'instar de Thompson et Gullone (2003), ou de Hills (1993), plusieurs des chercheurs présents (Turner, 2010 ; Muldoon, Williams, Lawrence, Lakestani et Currie, 2009) considérèrent l'éducation à l'empathie comme la réponse la plus adaptée à l'enseignement du bien-être animal.

Parmi les arguments scientifiques qui justifient la promotion d'une éducation à l'empathie dans le souci du bien-être animal, il en est du manque d'empathie (à l'égard de l'humain et du non-humain) qui peut dans certaines conditions contribuer à une cruauté délibérée envers les animaux (Thompson et Gullone, 2006), ou tout du moins à un traitement délétère des animaux (Taylor et Signal, 2005). Selon Mellor et Stafford (2009), le bien-être animal conduit l'humain à avoir une considération empathique à l'égard des animaux, à faire s'exprimer sa sensibilité et l'invite à développer des stratégies de soin innovantes. L'empathie s'avère corrélée positivement à un intérêt pour le bien-être de l'animal (Broida, Tingley, Kimball et Miele, 1993 ; Hills, 1993 ; Mathews et Herzog, 1997 ; Galvin et Herzog, 1994). A partir d'une étude réalisée sur 3413 propriétaires de chiens, Ellingsen, Zanella, Bjerkas et Indrebo (2010) montrent que les individus qui s'avèrent plus intuitifs (l'intuition étant évaluée au travers de leur capacité à identifier le niveau de douleur de chiens dans différentes situations) et plus empathiques (évaluer au travers de la Animal Empathy Scale) traduisent plus fréquemment des attitudes favorables au bien-être des animaux de compagnie. L'empathie serait donc selon eux le meilleur facteur permettant de prédire comment les personnes évaluent la douleur de leur chien. Cependant le niveau de corrélation ($r = 0,58$) entre l'empathie à l'égard de l'animal et l'attitude positive vis-à-vis des animaux de compagnie est modéré. D'autres processus sont aussi impliqués lorsqu'une personne observe la peine de l'animal.

L'empathie favorise donc des attitudes et des comportements positifs, relevant du souci de l'autre, aussi bien dans les relations humaines (Hoffman, 2000), que dans les relations interspécifiques.

Avant d'interroger ce qu'un tel choix de décliner l'éducation au bien-être animal comme une éducation à l'empathie à l'égard des êtres non-humains suppose, il nous paraît nécessaire de définir plus avant la notion polysémique d'empathie. Étant la notion centrale de notre thèse, nous y consacrerons toute le deuxième chapitre.

La notion d'empathie ne fait pas l'objet d'une définition consensuelle. Après avoir mis en lumière

les différents sens qui lui sont attribués, nous proposons de le définir au regard de la complexité du système humain et du système interactionnel humain-animal. Nous concluons en proposant une modélisation du processus empathique.

2.1. L'empathie : un concept nomade polysémique

L'empathie constitue un domaine d'investigation au carrefour de la psychologie du développement, de la philosophie, de la sociologie et des neurosciences.

Dans sa thèse, Vischer (1873) introduit le terme « *Einfühlung* », traduit ultérieurement par le terme d'intropathie puis par celui d'empathie, comme contribution à une Esthétique qui s'appliquerait notamment aux œuvres d'art. Il ne cherche pas à exprimer un phénomène de « compréhension » affective ou cognitive vis-à-vis d'autrui mais le sentiment que nous pouvons ressentir à l'égard d'une forme dénuée de vie propre sur laquelle nous transférons nos propres émotions. Ainsi conçue, l'*Einfühlung* n'est en rien une décentration de soi en direction de l'autre, mais plutôt une projection de soi-même dans un objet au travers d'un acte égocentrique (Elie, 2012). Les travaux ultérieurs de Vischer et de Lipps, ce dernier étant souvent considéré dans la littérature comme le père de l'empathie, vont conduire à faire évoluer la conception initiale de l'*Einfühlung*, en l'ouvrant à la relation à un être vivant : « *seul l'amour naturel envers l'espèce me permet d'accomplir un parfait transfert spirituel ; grâce à lui, je ne me sens pas seulement moi-même, mais j'éprouve en même temps ce que ressent un autre être* » (Lipps, 1903, p. 75).

Dans cette conception qui positionne l'empathie dans le champ de la psychologie, le sujet s'inscrit dans une compréhension affective de l'Autre²⁶, motivée par l'amour. Il ne s'agit plus alors d'une simple projection égocentrée portée sur un être vivant, mais plutôt d'une forme de connivence à son égard. En éprouvant le ressenti de l'Autre, au travers de ses mouvements et de ses expressions affectives, le sujet est amené de manière inconsciente à vivre une imitation interne et à faire ainsi l'expérience correspondante des mêmes sentiments et des mêmes effets kinesthésiques (Lipps, *op.cit.*), mais sont-ils les mêmes ? Pour Lipps, l'empathie ne donnerait lieu à l'intervention d'aucun processus cognitif ou associatif. Elle se réduirait alors à une forme de contagion émotionnelle²⁷.

Plusieurs chercheurs se sont démarqués de la définition proposée par Lipps. Decety et Meyer (2008), Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2005), Hoffman (1987), Eisenberg (1988) ou Pacherie (2004) font de l'empathie un processus qu'ils distinguent au moins partiellement de la contagion émotionnelle sans aboutir à un consensus. Selon eux, la contagion émotionnelle conduit à un partage non-conscient de l'émotion, sans qu'il y ait distinction de soi et de l'autre alors que l'empathie est un processus affectif dont la personne est consciente et qu'elle éprouve en réponse à l'état affectif d'un Autre. Rogers (1968) souligne que l'empathie devrait conduire dans le champ thérapeutique à ressentir les composantes et significations émotionnelles d'autrui comme si l'on était

26 Dorénavant nous distinguerons autrui associé à un humain et Autre associé à un être vivant non-humain.

27 La contagion émotionnelle désigne le phénomène de propagation d'une émotion d'un individu à l'autre.

cette personne, sans jamais oublier le "comme si" (Rogers, *op.cit.*). L'empathie suppose une distanciation entre soi et autrui.

Si ces auteurs s'accordent avec Lipps sur le fait que l'empathie est bien une réponse émotionnelle, celle-ci est liée à la capacité que la personne a à prendre la perspective de l'autre, et à la compréhension qu'elle a du contexte relevant de l'expérience de l'autre. Des facteurs cognitifs interviendraient donc au même titre que des facteurs affectifs dans le processus empathique. Pour Pacherie (*op.cit.*), l'empathie est une simulation émotionnelle en vue de comprendre l'éprouvé émotionnel d'autrui.

D'autres auteurs encore n'y voient qu'un processus cognitif ; l'empathie se réduirait alors une prise de perspective, qui conduirait un être vivant à observer un autre être vivant pour réaliser la même activité (Titchener, 1915). Cette notion de « prise de perspective » est définie comme la tendance à spontanément adopter le point de vue psychologique des autres et à imaginer comment l'autre est affecté par sa situation sans confondre ses sentiments avec ceux de l'autre (Davis, 1983). Plus récemment, Jorland (2004) reprend cette définition : « *l'empathie consiste à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions* » (p. 20). En s'appuyant sur les recherches en éthologie et en neurologie, le philosophe considère nécessaire de distinguer le processus de contagion émotionnelle de celui de compréhension de l'autre qui ne font pas l'objet des mêmes processus neuronaux et qui ne donnent pas nécessairement lieu aux mêmes effets. Dans le premier cas, l'individu peut souhaiter se protéger lui-même, dans le second cas, il peut être amené à aider l'Autre.

Le terme d'empathie est ainsi utilisé pour décrire divers phénomènes relationnels entre deux êtres vivants. Pour dépasser ces divergences de regard, Preston et de Waal (2002) proposent un modèle intégrateur (PAM : perception-action model) qui conduit à concevoir l'empathie comme un processus de perception-action. Selon eux, « *attended perception of the object's state automatically activates the subject's representations of the state situation, and object, and that activation of these representations automatically prime or generates the associated autonomic and somatic responses, unless inhibited* » (*ibid.*, p. 4). L'empathie peut, selon ces mêmes auteurs, intégrer des phénomènes tels que la prise de perspective (« *perspective taking* ») qui est selon eux synonyme d'empathie cognitive ou encore de « *true empathy* », la contagion émotionnelle (« *similar emotion is aroused in the subject as a direct result of perceiving the emotion of the object* » (*ibid.*, p. 4)), mais aussi un sentiment de culpabilité, ou un comportement d'aide (« *actions taken to reduce the object's distress* » (*ibid.*, p. 4)). La perception et la représentation d'un Autre peut donc engendrer des phénomènes affectifs, cognitifs et moteurs (actions à l'égard de l'autre)

Le modèle PAM a l'intérêt d'envisager l'empathie non pas comme propre à l'Homme, mais à plusieurs mammifères supérieurs. Cependant le fait qu'il intègre différents processus sous un même modèle explicatif l'a fait considérer tantôt comme trop englobant, tantôt comme trop restrictif, et a donné lieu à plusieurs critiques. Il réunit d'une part une variété de processus qui n'ont pas les mêmes effets. La sympathie, dont il est fait parfois mention dans l'article comme susceptible de faire partie de l'empathie, est par exemple une réponse émotionnelle à la compréhension de l'état affectif

d'autrui sans que les états affectifs générés soient similaires à ceux engendrés par la contagion émotionnelle (Eisenberg, 1988). le modèle laisse de côté d'autres processus qui relèvent du champ de l'empathie. Ainsi ne prend-il en compte que des phénomènes qui ne requièrent pas une activité consciente et n'intègrent pas les processus générés par des comportements volontaires et sur lesquels s'appuient pourtant certaines démarches psychothérapeutiques. La nécessaire perception d'un Autre que le modèle suppose conduit aussi à omettre des réponses empathiques induites par la mémoire, l'imagination, la lecture ou l'écoute (Gordon, 2001). Hoffman (2000) distingue pour sa part cinq modes d'éveil empathique : les trois premiers sont automatiques, non verbaux, affectifs et essentiellement involontaires : le mimétisme (réaction isomorphe à l'expression des comportements et émotions d'autrui qui nous fait ressentir ce que ressent l'Autre), le conditionnement classique (sentiment de détresse empathique face à l'Autre en souffrance), les associations directes liées aux indices relatifs à la victime et à sa situation mais mettant en œuvre des processus cognitifs « superficiels ». Les deux autres sont des modes cognitifs volontaires d'un plus haut niveau : l'association « médiée » (« mediated association »), l'association d'indices issus de la victime ou de la situation et de ses propres expériences passées de souffrance, l'association étant réalisée par la médiation d'informations langagières de la victime ou sur la victime ; la prise de perspective, dans laquelle la personne imagine ce que la victime ressent et comment elle-même se sentirait dans pareille situation. Ces deux derniers modes ne supposent pas nécessairement la présence de la victime.

L'empathie est donc sujette à des divergences de conception, voire des controverses aussi bien intra qu'interdisciplinaires dans le monde scientifique, notamment autour des questions suivantes : (1) l'empathie est-elle un concept pertinent ?, (2) l'empathie est-elle innée ou acquise ?, (3) l'empathie se réduit-elle uniquement à une dimension affective ou intègre-t-elle des processus cognitifs et moraux ?, (4) quels sont les processus qui relèvent de l'empathie ?, (5) quels facteurs influencent les processus empathiques ?, (6) l'empathie est-elle nécessairement morale ? Nous nous proposons d'en donner quelques illustrations.

Plusieurs chercheurs s'accordent sur la difficulté d'obtenir une description et une explication consensuelle de l'empathie (Anderson et Keltner, 2001 ; Attigui et Cukier, 2011). « *Il est bien difficile de conceptualiser quelque chose qui a été tour à tour décrit comme une connaissance inductive, un processus inférentiel, un type précis de communication, une méthode d'observation, une aptitude, une capacité imitative, une émotion vicariante, une forme de contagion émotionnelle, un procédé de collecte de données, une façon de traiter l'information, une aptitude, un moyen de comprendre* » (Reed, 1984, p. 7). Watzlawick (1991) déclarait ainsi que l'empathie comme d'autres monades font partie de ces éléments métaphysiques qui sont créés par les chercheurs et qui les conduisent à vouloir y recourir pour expliquer des comportements observables. « *Ces notions, qui s'obscurcissent à mesure qu'on les étudie, s'apparentent à des chimères et suscitent, en particulier (...) un scepticisme croissant.* » (p. 15).

A la lecture des controverses et des divergences de regard sur l'empathie, il nous semble nécessaire de s'interroger sur le « territoire » circonscrit par le phénomène empathique et les cartes qui en sont élaborées pour reprendre les termes de la formule célèbre de Korzybski (2003). Rappelons deux prémisses de la sémantique générale que pose le linguiste. «1. Une carte n'est pas le territoire (les mots ne sont pas les choses qu'ils représentent). 2. Une carte ne couvre pas tout le territoire (Les mots ne peuvent pas couvrir tout ce qu'ils représentent) ». (p. 64). Ces différents principes traduisent, à notre avis, les dilemmes et controverses scientifiques relatives à l'empathie. Le mot empathie (la carte) ne dit rien de ce qu'est l'empathie (le territoire qu'il recouvre), comme phénomène que nous percevons. La polysémie du terme témoigne des différentes cartes qui ont été construites pour tenter de la comprendre mais ne peuvent en offrir qu'une conception réductrice. L'empathie n'est toujours qu'une carte élaborée à partir de l'observation de certains phénomènes dans certains contextes. Si les contextes changent, la carte ne décrit plus le même territoire.

Ainsi certains chercheurs (Lipps, *op.cit.*) se réfèrent à une empathie qui s'exprime à partir de l'éprouvé soit de la souffrance, soit plus généralement de l'affectivité de l'autre ; d'autres (Wispé, 1986 ; Jorland, 2004) considèrent une empathie comme cognitive à l'égard des intentions de l'autre. D'autres encore envisagent l'empathie au travers de sa dimension affective et cognitive (Decety et Jackson, 2004 ; Eisenberg et Eggum, 2009). Les finalités de l'empathie peuvent être auto ou allo-centrées. ainsi Bergson (1959) cite l'exemple de la guêpe paralysant différents types de proies avant d'y pondre ses œufs et qui voit dans sa capacité à s'adapter aux spécificités anatomiques de l'hôte une dimension empathique qui serait présente dans l'ensemble du règne animal. Nous sommes bien loin de la définition qu'en donnait Lipps et qui faisait de l'amour de l'Autre le principe intentionnel de l'empathie. Ainsi l'empathie serait tantôt un simple processus cognitif sans connotation éthique, et reviendrait à s'inscrire dans notre relation au monde, tantôt s'habillerait de principes altruistes. Du choix du territoire dépend le choix de la carte.

Nous nous proposons d'interroger l'empathie en considérant deux systèmes : d'une part le système- humain et d'autre part le système interactionnel de l'humain dans sa relation à l'animal.

2.2. L'empathie chez l'humain conçu comme un système

Nous nous proposons de questionner ce qui fait de l'humain, vu comme un système complexe, un être susceptible d'empathie. Dans son approche de la complexité, Morin (2001) nous invite à considérer l'humain au travers du système trinitaire individu-société-espèce qui fait de chaque individu une unité toute particulière et de l'ensemble des individus une diversité illimitée. Ces trois dimensions sont tout à la fois complémentaires et contradictoires, à l'origine de tensions qu'il est nécessaire de considérer au regard des finalités à attribuer à une éducation à l'empathie (Morin, 2004).

2.2.1. L'empathie chez l'humain conçu comme une espèce

Pour Lipps (*op.cit.*) puis plus récemment Pelt et Steffan (2004), l'empathie, l'altruisme et la solidarité font parti d'un «instinct naturel». Lipps (*op.cit.*) donne l'exemple de l'équilibriste qu'il suit des yeux, évoluant sur sa corde: ses mouvements et ses expressions affectives sont «instinctivement» imitées chez les spectateurs par des impulsions kinesthésiques et par l'expérience de sentiments correspondants. De Wall (2009) considère que l'empathie s'appuie sur une longue histoire évolutionniste et est une caractéristique commune à certains animaux et à l'Homme, et il en conçoit une continuité phylogénétique. «*L'empathie est une part de notre héritage aussi ancienne que la lignée des mammifères*» (*ibid.*, p. 303). Selon ce même auteur, l'empathie plusieurs enveloppes avec au cœur une propension à répondre à l'état émotionnel d'autrui (la contagion émotionnelle). Autour de ce noyau présent chez une multitude d'espèces, l'évolution a donné lieu à la construction de capacités plus élaborées, telles que le souci des autres et l'adoption de leurs points de vue («*perspective-taking*»).

Hoffman (2000) voit l'empathie comme ayant permis de créer une cohésion sociale contribuant ainsi à une meilleure qualité de vie. Les causes, dites causes ultimes (Mayr, 1961) de l'empathie seraient responsables de l'évolution de l'information génétique de l'espèce humaine, mais aussi de certaines espèces animales.

La découverte des neurones-miroirs dans les années 1990 (Rizzolati et Sinigaglia, 2007) permettrait d'expliquer le mécanisme de la compréhension d'autrui et viendrait confirmer les fondements génétiques de l'empathie chez l'Homme. Si nous observons autrui souffrir (qu'il s'agisse d'une douleur physique ou d'une souffrance psychique) ou agir, des régions cérébrales s'activent, réseau de structures nerveuses identiques à celles impliquées dans les mouvements ou la souffrance. Les neurones-miroirs ne caractérisent pas uniquement les humains. Ils ont été identifiés en premier lieu chez les singes macaques (Gallese, Fadiga, Fogassi et Rizzolati, 1996).

Une des hypothèses de l'absence ou du manque d'empathie s'est fondée sur la présence d'anomalies dans le système neurones-miroirs. La seconde avançait une capacité de reproduction en miroir mais l'hypersensibilité ou l'hyperperméabilité de la personne la conduirait à bloquer défensivement la perception de stimuli en cas d'affects négatifs (Simas et Golse, 2008). Dans ces deux cas de figure, nous pouvons nous interroger sur les possibilités de mises en œuvre et les effets d'une éducation à l'empathie.

2.2.2. L'empathie chez l'humain conçu comme un être social

Rifkin (2011), dans sa conception d'un développement socio-anthropologique de l'empathie, postule que la conscience humaine a évolué au cours de l'histoire en passant successivement par différents stades. Il caractérise le premier stade, dit le stade mythologique (civilisation des cueilleurs-chasseurs) par une identité personnelle inexistante, où l'unité sociale de base est la

famille. Si l'individu peut exprimer une détresse empathique, un « je » insuffisamment structuré ne lui permet pas de rentrer en véritable empathie à l'égard d'un autre vu comme autre. Avec la révolution du néolithique et la multiplication des échanges qui se développent, émerge aussi le moi qui se développe avec la conscience théologique, et la prise de conscience que tout individu a une histoire, un passé, un présent et un futur. La poussée empathique se développe tout particulièrement avec le christianisme, puis avec le mouvement humaniste. La révolution industrielle a libéré les gens de vieux liens communautaires et a nourri un sentiment de liberté individuelle et d'identité personnelle. Les valeurs de survie font place à des valeurs matérialistes et finalement des valeurs d'expression personnelle. Ces évolutions refléteraient les changements de conscience. Si l'empathie existe dans toutes les cultures, son envergure diffère : dans les sociétés de cultures traditionnelles l'empathie se limite aux relations parents-enfants, et à la famille étendue. Avec les révolutions de l'énergie et des communications, les structures sociales se complexifient et les liens empathiques s'élargissent. Rifkin (*op.cit.*) voit dans la civilisation occidentale un pic mondial de l'empathie, avec la multiplication des échanges, non seulement commerciaux mais aussi relationnels et communicationnels. Mais ce grand bond de la conscience empathique repose sur des phénomènes qui dévastent la planète et appauvrissent une partie de l'humanité. L'auteur pose alors la question de la capacité de traduire les valeurs post-matérialistes en une stratégie politique, économique et culturelle viable.

2.2.3. L'empathie chez l'humain conçu comme un individu

Nous nous en tiendrons dans ce chapitre à différents regards portés sur l'empathie dans théories du développement psychologique de l'individu puis aux conceptions véhiculées par la psychologie des profondeurs et la psychologie humaniste.

2.2.3.1. Ce qu'en dit la psychologie du développement

La contagion émotionnelle qui apparaît chez les nouveau-nés dès les premiers jours serait le précurseur de l'empathie (Decety, 2003) Celle-ci se développerait très tôt dans l'évolution du bébé mais serait uniquement intraspécifique : le jeune enfant ne réagit pas aux cris d'autres espèces. Cet éveil empathique, partagé par d'autres mammifères, permettrait de comprendre les émotions d'autrui : autrui est comme moi-même. Il serait à l'origine de l'altruisme et d'une morale naturelle.

Les premiers comportements altruistes apparaissent à 12 mois, l'enfant pouvant alors reconforter les personnes victimes exprimant une souffrance (Warneken et Tomasello, 2009). Vers 3-4 ans, il développe une théorie de l'esprit, c'est-à-dire une capacité à reconnaître les désirs, les intentions et plus généralement les états mentaux d'autrui et à prédire les comportements.

Hoffman (2000), qui se concentre sur le rôle clé de l'empathie dans le développement moral, distingue plus précisément cinq stades dans l'évolution de l'enfant en termes de détresse

empathique : (1) la réaction du nouveau-né à l'écoute des pleurs d'un autre bébé, (2) une détresse empathique égocentrique, l'enfant répondant aux détresses d'un autre comme si il était lui-même en détresse (il n'y a alors pas encore de distinction claire entre soi et autrui), (3) une détresse empathique quasi-égocentrique, l'enfant réalise que la détresse d'un autre n'est pas la sienne, tente de l'aider en faisant pour l'autre ce qui est bon pour lui, (4) une détresse empathique véridique, l'enfant reconnaît les sentiments de l'Autre comme différents des siens, car il réalise que l'Autre a un état intérieur qui ne correspond pas au sien, (5) une empathie pour l'autre qui dépasse des situations immédiates où l'enfant réalise que l'Autre a une vie qui peut être plus généralement triste ou joyeuse. Selon Hoffman (ibid), le développement de la sensibilité empathique mûre est favorisé par les expériences disciplinaires dispensées par les parents, tout particulièrement durant la période allant de trois à dix ans. Il s'agit d'une discipline par induction et non pas par sanction. Sanctionner l'enfant, c'est risqué de le rendre moins empathique. Agir par induction, c'est mettre en lumière la détresse d'autrui, montrer que le comportement de l'enfant est responsable de cette détresse et de suggérer une réparation. L'induction contribue au développement de la culpabilité et de l'internalisation morale chez l'enfant. Le développement moral n'est pas acquis passivement mais un processus actif et continu de construction, de synthèse, d'organisation des informations issues des inductions reliées à ses propres événements durant lesquels il était victime. Le sentiment de culpabilité est fondamental pour Hoffman dans l'apprentissage du développement moral de la personne. Il distingue deux types de culpabilité : la culpabilité relationnelle (« *relationship guilt* ») est générée par une relation étroite qui nous fait ne pas agresser l'autre mais qui nous fait aussi penser à l'autre ; la culpabilité de responsabilité (« *responsibility guilt* ») conduit à nous sentir responsable de quelqu'un en détresse même si nous ne sommes pas responsables de la nuisance créée.

En s'appuyant sur la pensée de Mélanie Klein, élève de Sigmund Freud, Monnier (2012), dont nous avons déjà cité les travaux, propose une interprétation psychanalytique de ce sentiment de culpabilité. Elle met en regard les comportements que nous entretenons avec la nature avec les relations que le bébé entretient avec sa mère. L'Homme est habité par deux pulsions, une pulsion de vie et une pulsion de mort. Cette dernière, au même titre qu'elle conduit le bébé à désirer détruire le sein de sa mère lorsque son absence crée une frustration, conduit l'Homme à désirer détruire son habitat lorsqu'il ne lui permet pas de répondre à ses besoins. La culpabilité causée par ce comportement destructeur pourrait alors conduire l'individu à deux types de comportement : le désir de continuer la destruction pour empêcher toute culpabilité, ou celui de réparer. Dans ce dernier cas, les comportements empathiques à l'égard de la nature répondrait à la souffrance générée par la culpabilité.

Les théories du développement que nous venons de décrire conduisent à envisager des stades de développement dans l'acquisition de l'empathie et que celle-ci présente des dimensions affectives, cognitives et morales.

2.2.3.2. Regards de la psychologie de profondeurs et de la psychologie humaniste sur l'empathie

Les divers regards que porte la psychologie des profondeurs sur l'Homme nous invitent à questionner les moteurs de l'empathie. Comme le montre Urtubey (2004), Freud conçoit l'empathie tantôt comme une attitude négative qui conduirait une personne à se mettre à la place d'une autre pour mieux en rire et se sentir supérieur, tantôt sous l'angle de l'identification due à une importante communauté affective, tantôt comme une manière de saisir ce qui nous est étranger chez l'autre. Pour Freud, toute empathie affective a deux mobiles possibles : que la personne puisse me ressembler suffisamment pour que je puisse m'aimer en elle ou que je puisse aimer en lui mon propre idéal. Si l'humain est pour Freud avant tout en quête de plaisir et d'absence de souffrance, la intention même de l'empathie reste égocentrée.

« Il (un autre être) mérite mon amour lorsque par des aspects importants il me ressemble à tel point que je puisse en lui m'aimer moi-même. Il le mérite s'il est tellement plus parfait que moi qu'il m'offre la possibilité d'aimer en lui mon propre idéal ; je dois l'aimer s'il est le fils de mon ami, car la douleur d'un ami, s'il arrivait malheur à son fils, serait aussi la mienne ; je devrais la partager. En revanche, s'il m'est inconnu, s'il ne m'attire par aucune qualité personnelle et n'a encore joué aucun rôle dans ma vie affective, il m'est bien difficile d'avoir pour lui de l'affection.... Or, s'il doit partager les tendres sentiments que j'éprouve sensément pour l'univers tout entier, et cela uniquement parce que tel l'insecte, le ver de terre ou la couleuvre, il vit sur cette terre, j'ai grand-peur que seule une part infime d'amour émane de mon cœur vers lui, et à coup sûr de ne pouvoir lui en accorder autant que la raison m'autorise à en retenir pour moi-même. A quoi bon cette entrée en scène si solennelle d'un précepte que, raisonnablement, on ne saurait conseiller à personne de suivre ? » (Freud, 1971, p. 62).

Pour Maslow (2008), un des fondateurs de la psychologie humaniste, l'Homme est fondamentalement bon. Et parmi les besoins qui lui permettent d'exprimer au mieux son plein épanouissement, il identifie le besoin social d'affectivité, dont celui de donner de l'amour et de la tendresse et d'accepter les autres avec leurs différences. L'Homme ne peut s'exprimer que dans la mesure où les besoins physiologiques et de sécurité ont pu trouver leurs moyens d'expression. Un tel besoin n'est pas sans supposer une forme d'empathie morale et affective.

Ces deux mouvements, la psychologie des profondeurs et la psychologie humaniste se fondent sur deux conceptions de l'humain fondamentalement opposées, respectivement égocentrée et allo-centrée. Ils questionnent la intention première de l'Homme dans un comportement d'aide à l'égard d'autrui et du lien entre empathie et altruisme.

Nous avons dans cette première partie analysé les regards portés sur l'empathie dans des relations entre humains. A l'issue de cette tentative d'appréhender l'Homme empathique au travers du système espèce-société-individu, nous retiendrons que si l'empathie apparaît faire partie de son « bagage »

phylogénétique, son expression est aussi conditionnée par des facteurs psychologiques et socio-culturels et dont la motivation peut être allo et auto-centrée.

Si il peut y avoir des tensions au sein du système que constitue l'humain (Morin, 2004), ces tensions ne peuvent être observées qu'avec un certain point de vue sur chacun des éléments du système. Or, les controverses scientifiques que cristallise l'empathie dans les champs des sciences du vivant ou dans les sciences humaines ne font que complexifier l'analyse de ces tensions.

Notre problématique invite à nous interroger sur les spécificités, si spécificités il y a, de l'empathie à l'égard de l'animal.

2.3. Les spécificités de l'empathie interspécifique

2.3.1. Une empathie fonction des représentations portées sur le non-humain

Avec un regard anthropologique sur la relation que l'Homme entretient à la nature, Descola (2006) nous invite à questionner la dimension culturelle d'une empathie interspécifique. La notion d'empathie n'est pas au cœur de sa réflexion, mais la relation entre l'Homme et la nature qu'il analyse nous conduit à interroger la place de l'empathie dans chacune des matrices ontologiques qu'il met en évidence, autant de modèles des différentes relations que nous entretenons avec la nature dans le monde. Celles-ci se fondent sur les représentations que nous portons sur l'Autre non-humain eu égard à son intériorité et son extériorité et traduisent une certaine conception sociale du moi, du tu et du ça pour reprendre les termes de Martin Buber (1992). L'extériorité ou la physicalité regroupe le corps, la physiologie, les modes alimentaires et la reproduction. L'intériorité constitue le moi conscient, l'intentionnalité, le désir, le moi vital. La première matrice ontologique, l'animisme, présente une dimension métaphysique. Elle impute à l'humain et au non-humain une intériorité identique, l'extériorité n'étant que des enveloppes dont les âmes peuvent se vêtir ou quitter pour une autre enveloppe. Une telle conception de l'Autre non-humain conduit à ce que nous traduisons dans notre société par une forme de projection, d'anthropomorphisme. L'animal peut être un beau-frère, un parent avec lequel nous pouvons parfaitement dialoguer.

La seconde matrice, l'ontologie totémique, conçoit l'humain et le non-humain dans une continuité interspécifique des physicalités et des intériorités. A la différence de l'animisme, il s'agit plus d'une relation à l'espèce qu'une relation à l'individu-sujet. Si Lévi-Strauss (2002), en se fondant sur la pensée de Rousseau, conçoit à l'origine du totémisme l'empathie universelle à l'égard du vivant, il s'agit là plutôt d'une forme de compassion ou de pitié naturelle que d'une tentative d'éprouver ce que ressent l'Autre. L'acte de se relier à un animal-totem relève plutôt d'une identification que d'une empathie, au sens d'une reconnaissance de l'Autre dans son altérité. L'analogisme, troisième matrice ontologique, fractionne le monde vivant en une multiplicité de formes et de substances. Physicalité et intériorité sont distinctes. Si la différence fonde le monde, seule la ressemblance par analogie, la recherche de similitudes, permet de le rendre intelligible. Mais il s'agit bien de similitudes

analogiques et non empiriques. Au regard de l'empathie, cette pensée séparatiste est vouée à rendre tout processus empathique impossible par essence, et toutes tentatives de chercher des similitudes vouées à un anthropomorphisme naïf. La dernière matrice qui fonde pour Descola (*op.cit.*) la relation euro-américaine à la nature, le naturalisme, considère une continuité de la physicalité des êtres et une discontinuité des intériorités, notamment par absence de raison chez l'animal. Une telle conception se fonde plus sur des croyances que sur des savoirs stabilisés, j'en prendrai pour preuve les controverses sur l'exception humaine au sein des communautés scientifique et philosophique que nous avons mises en lumière au chapitre I. Si elle est un cadre général de la façon dont nous concevons les animaux, elle tendrait alors à faire obstacle à tout processus empathique par une incapacité ontologique à pouvoir introjecter (au sens psychologique d'incorporer) ce que l'Autre exprime. L'incapacité à penser que l'animal pense, qu'il a une conscience limite l'empathie au seul registre de la douleur. D'origine strictement corporelle, au contraire de la souffrance qui suppose une certaine forme de conscience, seule la douleur physique est envisageable. L'empathie interspécifique ne peut-elle alors être accueillie par aucune matrice ontologique qui relie l'humain au non humain ? Celle-ci supposerait tout à la fois de se fonder sur une certaine continuité et une certaine discontinuité de la physicalité et de l'intériorité : une continuité qui conduirait à considérer l'animal comme un être vivant, en parenté avec l'humain, être sensible, intentionnel, exprimant des besoins, voire des désirs en d'autres termes un être sentient, mais aussi une discontinuité quant à ses spécificités en termes biologiques et éthologiques, et en termes d'Umwelt. Pourrait-on qualifier une telle ontologie de naturalisme éclairée ? Nombre de personnes, en réponse à un naturalisme qui exclut l'animal de toute capacité à raisonner, aspirent à une telle relation entre l'Homme et l'animal. Sans s'inscrire dans une forme d'animisme qui considérerait l'animal habité par un esprit tel le chamane Inuit Ivaluardjuk lorsqu'il déplore : « *le plus grand péril vient du fait que la nourriture des hommes est toute entière faite d'âmes* » (cité par Descola, *op.cit.*, p. 392), ils posent des questions morales comme celles de manger des êtres sentients.

Doit-on pour autant considérer que l'évolution de nos sociétés conduit l'humain à développer une empathie qui s'universalise à tous les êtres vivants ? C'est ce que pense Rifkin (2011) qui considère que notre élan empathique s'universalise, qu'il englobe non seulement toute la société humaine, mais aussi la nature. Les sociétés de l'époque romantique proposent une réconciliation avec la nature (Thomas, 1983) et remettent en cause certains modes relationnels de l'Homme à l'égard des animaux, tels que la domestication qui dégrade l'animal. La notion même d'animal familier est dégradante. A la fin du XVIIIe siècle, l'argument qui conduit à considérer l'animal comme un objet d'usage pour l'Homme ne fait plus l'assentiment général. La baisse de l'utilisation des animaux en ville et dans les industries conduit les urbains et ceux qui sont éloignés du monde rural à réclamer un droit animal. Les utilitaristes, s'ils soutiennent encore le fait de devoir tuer des animaux pour se nourrir, commencent à développer des propos qui relèvent du bien être animal, à savoir de bien soigner les animaux et de les tuer avec un minimum de cruauté. Les mets, tels qu'ils sont présentés à table commencent à cacher leurs origines. L'aspect de l'animal, et en particulier sa tête disparaît. La vivisection est sévèrement critiquée et toute torture infligée aux animaux (comme le fait de taillader

la chair des poissons vivants). C'est donc bien le sentiment de souffrance qui est mis en exergue plutôt que des capacités morales ou intellectuelles de l'animal. La non-acceptation de la mort et de la souffrance favorise l'empathie. L'époque romantique voit aussi la constitution des premières sociétés protectrices des animaux qui se sont assignées un rôle d'éducation auprès de la population afin qu'elle exprime plus de compassion à l'égard des animaux domestiques et sauvages. Émergent le végétarisme et la création des premières lois contre la cruauté envers les animaux. Cet âge de la conscience psychologique est une période où l'Homme réfléchit à ses propres pensées et sentiments et à ceux des autres. C'est pour Rifkin (*ibid.*), le passage d'une empathie plutôt liée à l'humain, à une empathie avec les autres espèces et l'éveil du sens de la biophilie²⁸. Mais une telle conception d'une évolution sociétale de l'empathie ne fait pas l'unanimité. Preston et de Wall (2002) s'insurgent au contraire contre un manque croissant d'empathie dans nos sociétés occidentales à l'égard de l'Homme en particulier et des animaux en général.

Si de Wall et Rifkin ne font pas les mêmes constats sur l'évolution de l'empathie à l'égard de l'animal dans notre société, ils s'accordent à considérer la notion d'empathie interspécifique justifiée.

Selon Paul (2005), l'empathie orientée vers les animaux aurait effectivement des déterminants similaires à l'empathie orientée vers l'humain. Si il observe un lien étroit entre l'attitude empathique à l'égard des animaux et des humains, d'autres chercheurs conçoivent les expressions empathiques à l'égard des animaux et des humains comme plutôt indépendantes (Mehrabian et Epstein, 1972).

2.3.2. L'empathie interspécifique est-elle oxymorique ?

Pour Heidegger, l'animal comme le végétal ne sont que des « seulement vivants », qu'il n'y a pas lieu de distinguer (Bailey, 2007). L'animal est soumis à ses pulsions dont il est prisonnier. Il est ainsi dans l'incapacité de créer un sens dans son ouverture au monde. Le philosophe voit là une abîme zoo-anthropologique qui sépare l'Homme de l'animal et qui empêche toute possibilité d'empathie. Mais nous ne retiendrons pas ici cette conception de l'animal « pauvre en monde », qui laisse à l'animal, l'incapacité d'être sujet de sa vie.

La philosophie heideggerienne du Dasein (de l'être au monde) remet en cause la notion même d'*Einfühlung* (Pieron, 2010), qu'elle soit inter ou intraspécifique, et c'est à ce titre que la pensée du philosophe est heuristique. La notion d'empathie porte le principe d'un être qui tenterait par la même de s'ouvrir à l'autre. Dans une philosophie du Dasein, cet être perd de son sens. Être au monde suppose nécessairement être *avec*, en d'autres termes, être suppose la relation. La question n'est plus alors de savoir si il est possible de se mettre à la place de l'autre mais de se « transposer », d'accompagner un Autre. A la différence d'une conception de l'empathie envisageant l'individu comme une monade, la transposition ne conduit pas à un décentrement vers l'autre mais à un

28 Wilson (1984) pour caractériser les liens affectifs que l'humain tisse avec le reste du vivant, introduit la notion de biophilie, qui pourrait être une explication de la capacité que l'humain aurait à développer des comportements empathiques à l'égard du non-humain. Selon Wilson (*ibid.*) l'humain a une aspiration innée à rechercher le contact empathique avec le monde naturel en général, et les animaux en particulier. Il ne donne pas cependant pas de détails sur les processus en jeu dans cette empathie.

accompagnement de l'autre. La transposition à l'être humain va de soi pour le philosophe, l'être-au-monde est de fait un être-avec-autrui, elle devient problématique avec un Autre non-humain. Heidegger s'appuie ici sur les conceptions d'Uexküll de l'être vivant dans son milieu ambiant, dans son Umwelt (Pieron, *op.cit.*). Pour l'éthologue comme pour le philosophe, l'être ne peut pas être pensé hors de ce milieu. Or, si l'animal domestique est capable de, ou doit, se transposer en partie dans l'Umwelt de l'humain, l'humain ne se transpose pas nécessairement dans le milieu de l'animal. En d'autres termes, il ne vit pas à la manière de l'animal. Il y a là pour Heidegger une coupure radicale entre l'humain et l'animal. Mais comme le fait observer Pieron (*op.cit.*), Heidegger, pour confirmer sa thèse, choisit des exemples d'animaux, comme les fourmis, avec lesquels le sentiment de parenté risque d'être faible. Ce lien de parenté avec l'animal, Heidegger le refuse catégoriquement.

Myers et Saunders (2002) ne sont pas plus favorables à utiliser le terme d'empathie dans la relation Homme-animal. Il est en effet difficile d'interpréter le comportement de l'animal avec précision et préfère le terme de co-feeling, la capacité à participer aux émotions d'un Autre et le voit comme exprimant un sens de la connection entre l'Homme et d'autres espèces.

2.3.3. L'empathie interspécifique inhérente à la relation

Le phénoménologue Kühn (2003) remet en cause cette position, non pas en tentant de restaurer la reconnaissance d'une certaine forme de conscience chez l'animal mais en rappelant l'animalité fondamentale et fondatrice de l'Homme. La pulsion, vue comme instinct n'est pas à péjorer, à voir comme un enfermement mais plus comme la vie même dans son auto-affectivité. Kühn reprend là un des principes fondamentaux de la phénoménologie de Michel Henry (1992) qui considère l'affectivité comme première, comme fondement même de la vie. Elle est auto-affectivité dans la mesure où elle est à l'origine d'elle-même, elle ne peut être la résultante d'une intention de la personne. « *si le besoin constitue la concrétion charnelle de l'auto-affectivité au niveau de la transcendance même de la vie subjective immanente, ce besoin participe entièrement à l'auto-révélation radicale de la vie en elle-même* ». (Kühn, *op.cit.*, p. 84). De l'affectivité comme essence de la vie naît le besoin qui transcende même notre vie, qui génère la vie (Henry, 1992). C'est cette auto-affectivité que nous reconnaissons en tout être vivant, qui s'auto-révèle à nous et qui crée un lien de parenté. En d'autres termes, nous reconnaissons dans tout être vivant, humain ou non-humain, l'essence même de ce qui fait sa vie et notre vie, l'auto-affectivité.

Kühn (*op.cit.*) considère que la question de savoir si l'animal pense est vaine. Il remet en question le primat de la pensée dans nos actes. Nous sommes, tout comme l'animal, animés par l'auto-affectivité, et non pas par la rationalité. Et c'est peut-être ce sentiment profond d'empathie dans le sens d'une reconnaissance de soi dans l'autre qui crée ce sentiment de bien-être en présence de l'animal, ce retour à l'essence de la vie. L'animalité n'est plus alors « *qu'un autre nom pour la vie* » (Kühn, *op.cit.*, p. 97). La rencontre avec l'animal, au sens empathique du terme, est en premier lieu la rencontre de nos deux animalités, le rappel de ce qui fait l'unité et l'essence de la vie.

Selon Wilber (1996), dans la mesure où nous partageons un monde émotionnel commun et des émotions semblables, nous pouvons être en résonance empathique avec l'animal.

Heidegger, Henry, Wilber et Kühn, au regard des controverses qui les animent, nous conduisent à préciser ce qui fait l'essence de la rencontre interspécifique intersubjective entre l'Homme et l'animal au regard de l'empathie. Elle est la rencontre d'un alter ego animal : elle est certes la rencontre de l'ego de cet animal, cet être vivant en relation au monde, de cette animalité qui nous relie dans ce même besoin, cette même pulsion vitale. Mais elle est aussi la rencontre de son alter, de l'animal dans sa perception spécifique du monde, dans son Umwelt propre.

L'empathie interspécifique doit-elle pour autant se résumer au seul sentiment d'éprouver l'autre dans son animalité ou de rentrer en résonance émotionnelle ? Doit-elle faire fi de cette altérité et faire le deuil de ce que nous ne pourrions peut-être jamais connaître ?

2.3.3. Quelques considérations sur notre prédisposition neurologique à être en empathie avec l'animal

Les travaux de recherche sur les neurones-miroirs montrent que ceux-ci répondent si une relation active est instanciée par un agent en action, mais l'agent n'est pas indéterminé. Seuls les stimuli cohérents ou rapportés de près au répertoire comportemental de l'observateur sont effectifs dans l'activation des neurones-miroirs (Buccino, Canessa, Patteri, Lagraveinese, Nenuzzi, Porro et Rizzolati, 2004). Ainsi, si un humain observe les actions de la bouche chez des humains, chez des singes et des chiens, celle de mordre, quelle que soit l'espèce, conduit à l'activation des circuits neuronaux impliqués dans la reconnaissance de l'action. Par contre l'action d'aboyer ne conduit à aucune activation. Si les neurones-miroirs sont au cœur du processus empathique, peut-on alors considérer qu'il y a un processus empathique dans une relation interspécifique lorsque l'expression de la souffrance ou un comportement à étranger à l'humain ?

A moins de considérer que les neurones-miroirs ne soient pas centraux dans le processus empathique. Danziger (2013) montre que des personnes insensibles à la douleur parviennent pourtant à évaluer le degré de souffrance d'autrui à partir de l'expression des visages à partir d'un travail de nature cognitive. Les processus cognitifs nous permettraient de prendre en compte des souffrances ou des comportements que nous n'avons pas vécus. Il nous paraît donc approprié de conserver le terme d'empathie dans les relations intra comme interspécifiques.

2.3.4. Rendre le « comme si » heuristique

Se mettre à la place de l'autre, faire comme si j'étais l'autre. Ce « comme si » est déjà problématique lorsqu'il s'adresse à un humain ; comment puis-je affirmer que ce qu'éprouve autrui est exactement ce que j'éprouve, que ce que je comprends de lui est ce qu'il vit effectivement ? Si le langage peut m'aider à l'appréhender, le langage est aussi trompeur. Ses mots sont-ils mes mots ? Sa sémantique ma sémantique ? Le « comme si » devient plus qu'hypothétique lorsqu'il s'agit d'une relation interspécifique pour laquelle nous ignorons où se situent les frontières de la parenté et celles de l'étrangeté. Les similitudes peuvent être trompeuses et les tentatives d'imaginer ce qui est hors de notre champ perceptuel, sensoriel, une gageure. Mais l'erreur ne réside-t-elle pas dans le désir ou l'exigence d'avoir une traduction exacte de l'Autre, de ses intentions, de ses comportements ou de ses affects ? A la question « les animaux pensent-ils comme on pense qu'ils pensent ? », Despret (2009, 2012) invite à ne pas répondre à cette question en l'état (la science n'ayant aucune réponse stabilisée aux principes de la pensée chez les animaux), mais plutôt à envisager les nouvelles questions qu'elle soulève, et en premier lieu ce que veut dire pour nous-même penser, mettre à l'épreuve de notre univers culturel, requestionner ce qui fait pour nous réalité. Finalement, il n'y a aucune raison pour qu'un animal ait la même « conception » que nous-même de la signification de penser. Il ne s'agit pas pour autant de refuser toute tentative de traduction²⁹ mais plutôt d'ouvrir notre pensée à la multiplicité des traductions possibles. Lorsque nous rencontrons l'animal, « *l'on ne pourra guère faire mieux qu'effleurer une sensation, longer une courbe sensorielle, quelle que puisse être par ailleurs la qualité ou la précision de l'observation* » mais que « *à l'issue de chacun de ces chemins, notre vision (...) ressort élargie, enrichie, émancipée* » (Bailly, 2013, p. 75).

2.4. Vers une proposition de modélisation de l'empathie interspécifique

Nous interrogeons les différentes dimensions de l'empathie avant d'élaborer un modèle sur lequel nous nous appuyerons dans notre recherche.

2.4.1. Les dimensions de l'empathie inter-spécifique

Considérant notre finalité d'améliorer le bien-être de l'animal, l'empathie que nous interrogeons est interspécifique et allo-centrée. Elle s'inscrit dans le souci ou l'intérêt porté à l'Autre pour l'Autre. Elle n'empêche pas pour autant des finalités, des besoins plus auto-centrés (i.e : restaurer l'estime de soi) dans la mesure où ceux-ci ne nuisent pas à l'animal. Elle suppose cependant et surtout de générer une motivation et des comportements de sympathie favorables au bien-être de l'animal.

²⁹ Despret (2012) propose d'envisager le travail de l'éthologue comme à l'image de la traduction d'une langue étrangère dans notre propre langue. Cette traduction nous renvoie à notre propre système de référence et ne peut que déformer ce que nous dit l'autre.

Nous proposerons ici différentes dimensions de l'empathie qui doivent être vues comme un réseau dynamique d'échanges, de résistances, et qui fait du vécu empathique un phénomène unitaire.

2.4.1.1. L'empathie sensorielle

« *Sentir est une expérience empathique* » tel que le formulait le psychiatre Erwin Strauss (2000, p. 245). Dans sa visée psychologique phénoménologique, le neuropsychiatre considère que sentir conduit à se sentir dans le monde comme à sentir dans toute sa sensorialité le monde. Le contact avec l'Autre crée une forme de rapport entre Autre et soi auto et allocentré. Il peut créer aussi bien de la sympathie que de l'antipathie, il peut susciter la fuite ou le rapprochement, il reste néanmoins empathie. Par nos sens, « *les choses nous enseignent leur langage que nous devons entretenir avec elles* » nous dit aussi Dominique Cottreau (1994, p. 111).

« *L'empathie (...) se loge plus dans le ressenti que dans la perception. L'empathie opère sur les données telles que l'odeur, la vue, le son ; l'odeur de la peur, la vue des larmes, du rougissement, du bâillement, le son des cadences et du ton de la voix, des soupirs, des hurlements. Plus qu'à l'échelon lexical, elle opère à des niveaux que l'on pourrait considérer comme primitifs tels le cellulaire, le glandulaire, l'olfactif, l'électronique, l'autonome, le postural, le gestuel, le musico-rythmique* » (Shlien, 1998, p. 14).

Si tout contact par les sens est empathique, c'est dans la douleur qu'il est le plus intense. « *C'est précisément dans la douleur que nous ressentons l'arrivée, l'irruption de l'autre (...). Dans la douleur, (...) nous éprouvons le monde dans la perceptive qui nous relie à lui* » (Strauss, *op.cit.*, p. 251).

L'empathie supposerait-elle donc nécessairement un contact direct à l'Autre ? Husserl, dans son approche phénoménologique de l'intersubjectivité, questionne l'empathie suscitée par la rencontre directe de l'Autre, ou par une relation indirecte, son image ou son nom (Zahavi, 2001). Pour le philosophe, l'empathie ne peut pas être dissociée de l'expérience directe d'autrui, même si l'empathie est nécessairement un phénomène indirect. En d'autres termes, si l'empathie ne peut pas conduire à la connaissance de l'expérience dans son intégrité, toujours est-il qu'elle suppose la perception de l'Autre, et non pas un de ses avatars. Cette perception est nécessaire à l'élaboration d'une présentation et d'une apésentation de l'autre, c'est-à-dire de ce qui n'est pas perçu mais imaginé par le biais d'une conscience intuitive. Si accéder au vécu psychique d'autrui est impossible, par le corps le sujet est ouvert de manière essentielle à l'autre. Il a une expérience immédiate et passive d'appariement de son corps avec celui de l'autre.

Mais il s'agit bien plus que de la perception d'un corps. Merleau-Ponty (1945) comme Husserl (2008) considère dans la relation inter-corporée, la perception d'un corps agissant, c'est-à-dire dans le monde. Il s'agit donc, non pas d'un objet intentionnel, mais plutôt d'un être-au-monde

(Deschamps, 1995).

Cette dimension d'une intercorporité dans l'empathie, d'un contact direct avec l'Autre, n'exclut pas des phénomènes empathiques suscités par un média (une image, une description orale). Mais ceux-ci sont de moindre pertinence pour favoriser une compréhension de l'Autre au travers du processus empathique nous dit encore Husserl (*op.cit.*). Ceci n'est pas sans poser des questions majeures en termes éducatifs et à l'instar de Cottureau (1994), cela nous conduit à interroger une éducation à l'empathie où la relation serait plus tissée avec les mots qu'avec les êtres eux-mêmes.

2.4.1.2. L'empathie affective

« *Le sentiment surgit du contact* » (Varela, 1999, p. 164). Toute expérience sensorielle suppose une expérience affective. Le monde commun des émotions que nous partageons avec l'animal fournit un contexte commun d'empathie mais pour Wilber (1996) moins il y a de profondeur et moins nous pouvons partager avec l'Autre.

Nous ne pouvons donc ici que nous associer aux auteurs qui envisagent dans le processus empathique, une dimension affective. Celle-ci ne peut pas ne pas être. L'affectivité est l'essence même de la vie, il n'est d'agir sans affect (Henry, *op.cit.*).

Le neuropsychiatre Decety (2010) considère l'empathie affective comme un processus de discrimination automatique de stimuli hostiles ou hospitaliers, plaisants ou non plaisants, menaçants ou sécurisants, etc. et qui se traduit par un partage émotionnel. Il s'agit encore de distinguer ce qui serait de l'ordre d'un « partage équilibré », qui conduirait la personne à ressentir la même émotion, ce qui est le propre de la contagion émotionnelle, d'un partage « atténué » où l'autre ressent dans une moindre mesure l'émotion de l'Autre, voire d'une pure projection d'une émotion. A l'instar de Favre *et al.* (2005) et de de Wall (2002), nous distinguerons le phénomène de contagion émotionnelle auto-centré, de l'expression d'une émotion ou d'un sentiment atténué isomorphe ou complémentaire de l'émotion initiale. La contagion émotionnelle, si elle émerge nécessairement du contact avec l'émotion d'un Autre (Wittezaele, 2003), peut laisser la place à une émotion régulée. C'est cette dernière que nous réserverons à la notion d'empathie affective. Le phénomène de contagion émotionnelle traduit en effet une indifférenciation entre soi et l'autre alors même que l'empathie suppose la différenciation. La contagion émotionnelle peut être par ailleurs sujet à une détresse empathique et des comportements égo-centrés, comportements préjudiciables à toute attitude altruiste.

L'empathie affective suppose une régulation des émotions dans une situation donnée. Cette régulation se caractérise par l'expression d'émotions socialement tolérables et en même temps flexibles pour permettre des réactions spontanées, qui peuvent par exemple conduire au report d'émotions si nécessaire (Fox, 1990, 1994).

2.4.1.3. L'intropathie esthétique

Il est une autre situation où la personne peut ressentir une émotion plus intense que « l'émetteur », voire ressentir une émotion projetée que « l'émetteur n'exprime pas ». Dans ce dernier cas de figure, nous revenons à la définition initiale que Vischer donnait à l'Einfühlung, sur les processus psychiques qui nous conduisent involontairement à projeter nos propres sentiments sur une forme par un acte de transposition. Cette forme particulière d'empathie est une sublimation mentale immédiate de l'excitation sensible (Vischer, 1873). Elle est une résonance entre l'objet, le sujet observant et une mise en relation des sens.

Le sentiment esthétique est-il une simple projection sur un objet ou est-il une entrée en résonance avec ce qui est porté par l'objet ? L'esthétique, conçue comme une théorie du sensible (du grec *aesthesis*) ne suppose pas de faire prévaloir la forme au détriment du contenu. Mais bien au contraire de faire que le contenant ne soit plus un seul faire valoir du contenu et joue « *un rôle aussi important que ce dernier* » (Maffesoli, 1996, p. 142). Il ne s'agit pas pour autant de valoriser une démarche égo-centrée et des émotions qui ne parlent pas de l'Autre. Il s'agit bien d'une manière d'éprouver l'Autre. « *Par sa dimension esthétique, qui la fait vibrer au spectacle des images, l'âme ressent et exprime un attachement à ce monde-ci. Elle entre en communion avec lui, et peut donc, de l'intérieur, en décrire les vibrations* » (Maffesoli, *op.cit.*, p. 160-161). L'esthétique serait donc une forme de connaissance de l'Autre, au même titre que les processus rationnels que recouvrent le phénomène empathique.

C'est cette forme d'empathie qui est promue dans certaines des finalités de l'éducation à l'environnement, et qui vise au développement d'une connectivité émotionnelle entre l'apprenant et des éléments de nature (Sobel, 1996). C'est une empathie qui accepte les phénomènes projectifs, l'anthropomorphisme. C'est cette même empathie que Porcher (2004) invoque dans la relation de l'Homme à l'égard de l'animal, au travers d'une valorisation de l'affectivité dont les scientifiques dénoncent l'anthropomorphisme au nom d'un bien-être animal « *objectif* », au nom de « *la rationalité, de la froideur et du détachement* » (Porcher, *op.cit.*, p. 83). Cottureau (1994) invite à tisser cette relation au travers d'une expression de l'imaginaire et du symbolique de l'apprenant. Or, c'est aussi un certain imaginaire qui est mobilisé dans le processus empathique cognitif à l'égard d'un Autre, qui permet de s'appréhender (c'est-à-dire faire venir à la présence ce qui n'est pas visible de l'Autre) l'Autre (Husserl, 2008). Est-ce là deux manières différentes de valoriser l'imaginaire ? Faut-il distinguer un imaginaire auto-centré d'un imaginaire allo-centré ? Doit-on faire une distinction franche entre l'empathie dirigée vers l'Autre et celle constitué de nos projections ? Doit-on tenter d'en bannir l'une pour l'autre ? Le risque serait de revenir à une pensée dichotomisante, du bien et du mal, de l'égoïste et de l'altruiste, du rationnel et du sensible, et d'empêcher toute pensée dialogique. La compréhension empathique suppose l'activation des facultés sensorielles et esthétiques aussi bien que rationnelles (Strati, 1999). Nous choisirons le terme d'intropathie esthétique pour le distinguer d'une empathie dirigée vers l'Autre.

2.4.1.4. L'empathie compréhensive

Comme le considère Morin (2004), les empathies affective et compréhensive (appelée par d'autres auteurs empathie cognitive) se nourrissent mutuellement. Revendiquant une éthique de la compréhension, il sollicite d'une part une reconnaissance de l'incompréhension et distingue d'autre part, une compréhension objective, une compréhension subjective qui, en dialogue donnent lieu à une compréhension complexe. Il définit la compréhension objective comme l'articulation de données objectives sur un être vivant, un comportement. Elle fournit les causes et déterminations. La compréhension subjective, elle, fonctionne sur le principe de la projection-identification, sur les sentiments, sur la souffrance de l'autre, sur la compréhension de ce que vit autrui.

Le dialogue entre ces deux formes de compréhension sont nécessaires pour éviter l'aveuglement, un anthropomorphisme naïf et une projection pure mais aussi la déshumanisation qui pourrait naître de l'objectivation. Dans une visée humaniste stricte, Morin (*op.cit.*) conçoit la compréhension complexe comme multidimensionnelle, prenant en compte les différentes dimensions de la personne. Elle tend à les insérer dans leurs contextes, et cherche à la fois à concevoir les sources psychiques et individuelles des actes et des idées d'autrui, leurs sources culturelles et sociales, leurs conditions historiques, de façon à éviter tout réductionnisme.

Comment une telle compréhension peut-elle s'appliquer à l'animal ? Les contours de notre incompréhension s'agrandissent. Notre absence de langage commun, les Umwelt qui nous distinguent risquent de favoriser l'indifférence, l'égoïsme, l'auto-justification et une auto-tromperie, l'aveuglement, mais aussi la peur et la culpabilisation. Accepter l'incompréhensible, comprendre notre incompréhension, c'est déjà reconnaître l'Animal dans son altérité.

Mais supposer la seule incompréhension, c'est faire le deuil de la rencontre, c'est le déni des liens de parenté qui nous relie. Ce sont, à notre avis, les risques de la conception uexkullienne de l'Umwelt, qui conduiraient à omettre une possibilité de nous rejoindre dans les mondes que l'animal et nous-mêmes habitons.

L'empathie compréhensive suppose une certaine conception de l'animal, de le considérer comme un être intentionnel (Decety et Meyer, 2008) et sensible. Puis de tenter ce que métaphoriquement Despret (2012) nommait une version, c'est-à-dire une traduction dans notre langage de ce que nous comprenons, sans chercher l'exactitude des mots, mais en imaginant les possibles qui peuvent correspondre au mieux au comportement de l'animal dans une situation donnée. Une telle traduction suppose de s'inscrire dans une démarche itérative mais aussi de faire le deuil d'une traduction exacte. Mais que traduire ?

Pacherie (2004) s'est plus particulièrement intéressée à la compréhension empathique des émotions chez l'humain. Elle considère trois degrés d'empathie avec pour chacun d'entre eux, un processus cognitif particulier. (1) comprendre le type d'émotion qu'éprouve autrui, (i.e. : la colère) (2) comprendre la relation qui unit l'émotion et son objet intentionnel, (i.e. : un verre cassé) (3) comprendre le type d'émotion, son objet et les facteurs motivationnels (i.e. : la valeur du verre) qui l'engendrent. Si Pacherie utilise le terme d'émotions, les exemples qu'elles donnent -la honte, la

culpabilité- montrent qu'elle utilise ce terme pour traduire une affectivité qui relève aussi bien des émotions que des sentiments. Servais (2010) considère ces trois premiers degrés pertinents dans la relation empathique envers des animaux mais y ajoute un quatrième degré (4) le système sémiotique de l'animal, c'est-à-dire ses processus de signification. Ainsi différentes informations sont utilisées dans la compréhension de l'émotion, des informations liées à l'expression de l'Autre, des informations liées au contexte, et des informations liées aux croyances et aux buts de l'Autre (Harris, 1994) ; toutes ces informations conduisent à des inférences en lien avec les spécificités de l'espèce. Les étapes de la cognition que suggèrent Pacherie et Servais répondent à une certaine logique, d'autant plus pertinente que l'observateur est en capacité à inférer l'émotion de l'Autre, donc à pouvoir faire une lecture d'une certaine expression ou d'un certain comportement. Mais ce même observateur peut aussi considérer en premier lieu un contexte qui lui paraît potentiellement source de souffrance ou de plaisir et interroger le comportement et l'affect de l'animal. Il peut tout aussi bien questionner le comportement de l'animal, observer le contexte qui suscite ce comportement, et interpréter l'émotion ou le sentiment de l'animal.

Nous nous sommes intéressé jusqu'à présent à la connaissance de l'Autre, de ses sentiments, de ses intentions. Mais il n'y a pas connaissance de l'Autre, sans connaissance de soi. Pour Merleau Ponty (1945), l'expérience de l'Autre fait écho à sa propre expérience. Et la raison pour laquelle je peux éprouver l'expérience de l'Autre est que je ne suis pas fermé à moi-même qui ferait de l'Autre un être parfaitement étranger. Il est nécessairement une part de moi qui m'est étrangère et que l'expérience de l'Autre éclaire. La rencontre empathique est un mouvement tourné vers soi et vers l'autre, un mouvement qui ne peut se faire sans l'Autre. Si l'empathie consiste à se mettre à la place de l'autre, elle permet aussi de mieux se connaître, et c'est même le seul moyen pour se connaître. En se mettant à sa place, je quitte la mienne pour mieux me regarder.

L'empathie est au carrefour du sensoriel, du sensible, de l'imaginaire et du rationnel, c'est ce qui fait la complexité de la compréhension de l'Autre. Si elle n'est pas une simple projection de soi sur l'Autre, elle n'est pas plus un décentrement complet de soi.

2.4.1.5. L'altruisme et les éthiques associées : en faveur d'une empathie éthique

L'empathie est souvent associée dans la littérature aux termes d'altruisme (Rifkin, 2011), de compassion (Decety, 2010), de pitié, de sympathie (Preston et Wall, *op.cit.*), de respect ou d'amour (Lipps, *op.cit.*). Il est même parfois difficile de distinguer dans les propos d'auteurs le processus interactionnel lui-même des valeurs morales qui y sont associées. Ainsi, dans l'ouvrage de Rifkin (*op. cit.*), « *Une nouvelle conscience pour un monde en crise ; vers une civilisation de l'empathie* », l'accroissement de la communication et donc des échanges entre les peuples et les individus est en soi un signe du développement de l'altruisme et de l'empathie dans nos sociétés. Lipps (cité par Elie, 2011) suggérerait de distinguer une empathie « positive », bienveillante à l'égard d'autrui, d'une

empathie malveillante, hostile à la rencontre. Si l'empathie est associée aux conséquences morales qu'elle peut induire, l'empathie est aussi questionnée comme processus moral. Pour Lévinas (1961), l'empathie est morale par nature. Il n'y a pas d'intentionnalité qui permette de comprendre l'autre. L'intentionnalité est un processus d'objectivation, qui réduit l'autre à un objet, donc à ce qu'il n'est pas. Le sujet connaissant absorbe l'autre, annule son altérité, et transforme l'autre dans le même et le familier (Lévinas, 1990). La vraie rencontre avec l'autre n'est donc pas perceptuelle, contrairement à la conception qu'en donne Husserl, mais éthique de nature, une éthique qui doit permettre d'assumer que l'autre est présent comme autre.

Avant que le terme « empathie » n'existe, c'était le terme sympathie qui qualifiait les processus empathiques. Ce qui crée encore actuellement des confusions dans le langage courant quant à la nature éthique de l'empathie. La théorie des sentiments moraux d'Adam Smith (2003) véhicule les principes de l'empathie telle que définie actuellement. J'en prendrai ici trois exemples :

« Aussi égoïste que l'homme puisse être supposé, il y a évidemment certains principes dans sa nature qui le conduisent à s'intéresser à la fortune des autres et qui lui rendent nécessaire leur bonheur, quoiqu'il n'en retire rien d'autre que le plaisir de les voir heureux. De cette sorte est la pitié ou la compassion, c'est-à-dire l'émotion que nous sentons pour la misère des autres, que nous la voyions ou que nous soyons amenés à la concevoir avec beaucoup de vivacité. Que souvent notre chagrin provienne du chagrin des autres est un fait trop manifeste pour exiger des exemples afin de le prouver. » (Smith, *op.cit.*, p. 23-24). On retrouve ici des similitudes avec la définition moderne de l'empathie affective.

Ou encore : *« L'intérêt propre n'est pas le seul principe qui gouverne les hommes. Il y en a d'autres tels que la pitié ou la compassion par lesquels nous sommes sensibles aux malheurs d'autrui. C'est par l'imagination seule que nous pouvons concevoir et sentir ce que les autres sentent, c'est-à-dire en imaginant ce que nous sentirions à leur place ».* (*ibid.*, p. 13-14), ce qui caractérise l'empathie cognitive, et pour finir : *« le principe qui nous fait prendre part aux affections des autres, quelles qu'elles soient, peut être justement appelé sympathie »* (*ibid.*, p. 14).

Smith, en se fondant sur la pensée philosophique grecque, observe trois motivations à la bienfaisance : deux sont allocentrées et relèvent respectivement de la convenance (ce qui est utile, auquel il faut se soumettre) ou de la bienfaisance, l'autre épicurienne est autocentrée sur l'augmentation du plaisir et l'évitement de la souffrance. Pour Smith, la bienveillance est la vertu supérieure.

L'émergence du terme empathie a rendu confus la distinction entre empathie et sympathie. L'empathie affective intégrait parfois le sentiment généré par la situation décrite ou observée et le sentiment de sollicitude qui peut en découler.

Pacherie (2004) préfère ainsi distinguer le processus empathique lui-même de la motivation qui

le justifie. L'empathie peut se passer de toute intention altruiste, et n'a pour objet que la connaissance de l'autre. Elle n'est pas un mode de rencontre, comme le serait la sympathie. Pour de Waal (2002), les différents processus, contagion émotionnelle, empathie, prise de perspective n'ont pas la même finalité axiologique. Si l'empathie affective conduit à aider l'autre, tel n'est pas le cas de la contagion émotionnelle, ni nécessairement de la sympathie ou de l'empathie cognitive. Chavel (2012) prévient de ne pas chercher dans l'empathie un fondement de la moralité. La moralité peut imposer à la personne de ne pas être empathique. Ces divergences de regard témoignent de deux conceptions de l'empathie : une empathie dont le processus vise à comprendre ou éprouver, sans statut moral, et une empathie associée à ce qui la motive ou ce qu'elle induit comme comportement. Wispé (1986) ou Decety (2010) préfèrent ainsi distinguer l'empathie de la sympathie au sens d'un sentiment de préoccupation à l'égard du bien-être des autres, « à ressentir une motivation orientée envers leur bien-être » (Decety, *op.cit.*, p. 133) car l'empathie ne conduit pas nécessairement à un tel sentiment. Batson (2011) s'est interrogé dans quelle mesure notre but ultime à aider autrui est d'ordre altruiste ou égoïste. En d'autres termes, y-a-t-il une motivation altruiste chez l'humain ? Son hypothèse de l'empathie-altruisme postule qu'une empathie affective à l'égard d'une personne en détresse produit une motivation altruiste. Valorisant des expériences de laboratoire, Batson, Duncan, Ackerman, Buckley et Birch (1981) et Batson, Batson, Slinsby, Harel, Peekna et Todd (1991) sont conduits à conclure que la motivation altruiste semble être dans le répertoire humain et que lorsque l'humain ressent de l'empathie, il peut avoir le souci du bien-être d'une personne sans une nécessaire motivation égoïste, mais au travers d'une évaluation du bien-être d'autrui dans le besoin (Batson, Eklund, Cherek, Hoyt et Ortiz, 2007).

Nous nous rallions à cette hypothèse qui conduit à distinguer deux phénomènes affectifs différents : l'affectivité résultant de l'éprouvé de l'Autre (i.e. de la tristesse, de la colère) associée à l'empathie affective, de la motivation associée à un comportement altruiste.

L'altruisme, nous l'avons dit précédemment, portent des termes - altruisme, sympathie, pitié, compassion et amour, respect - différents dans la littérature même si ils mobilisent tous dans leur réponse un processus empathique ; il est malaisé d'en identifier des définitions consensuelles. L'altruisme est défini différemment selon qu'il s'agit d'un altruisme évolutionnaire ou psychologique (Sober et Wilson, 1998). Dans le premier cas, l'altruisme est défini à partir d'un comportement qui privilégie et augmente la santé d'un individu au détriment de la sienne. Dans le second, un acte est altruiste si il est causé par une motivation dirigée vers le bien d'autrui. Il est « *un état intentionnel avec le but ultime d'augmenter le bien-être d'autrui* » (Batson, 1991, p. 3). Il suppose de distinguer le but ultime et le but instrumental de l'acte, ce dernier n'étant qu'une étape pour atteindre le but ultime. Égoïsme et altruisme peuvent ainsi co-habiter dans une même attitude. Le but ultime peut être altruiste et le but instrumental égoïste et réciproquement.

Des termes associés à l'altruisme, nous choisissons de privilégier les définitions suivantes. La sympathie (telle que définie dans le paragraphe précédent) est le sentiment qui conduit à des actes altruistes. La compassion est un sentiment qui est similaire à la sympathie, émotion de souffrance

occasionnée par la conscience d'un malheur non mérité vécu par une autre personne (Nussbaum, 2001). Elle est porteuse d'une ouverture à l'autre, d'une hospitalité, d'une solidarité que ne porte pas la pitié ; celle-ci isole parce qu'elle se nourrit de la souffrance de l'autre (Ricard, 2010). Pour Spinoza (1994), la compassion est un amour qui affecte l'Homme de telle sorte qu'il se réjouisse du bien être d'autrui et soit affligé par le mal d'autrui alors que la pitié est un sentiment qui ne connaît que la tristesse, quand la compassion est une vertu qui sait aussi se réjouir.

Les définitions et conceptions de l'amour sont particulièrement nombreuses et je m'en tiendrai ici à celle proposée par Fromm (1995) dans la mesure où elle a l'intérêt d'avoir un effet miroir avec certains des concepts précédemment définis et qu'il distingue un amour égoïste d'un amour altruiste qui s'inscrit dans les sentiments moraux smithiens. Le psychiatre distingue différentes formes d'amour, des formes imparfaites par union symbiotique et une forme accomplie. L'union symbiotique réunit deux êtres qui vivent ensemble et ont besoin l'un de l'autre. Elle peut prendre une forme passive de soumission à l'autre, qui permet à la personne dite soumise d'éviter l'angoisse de la séparation. Dans sa forme active, la personne échappe à la solitude en faisant d'une autre personne une partie intégrante d'elle-même. Ces deux formes d'amour relèvent d' « *une fusion sans intégrité* » (p. 37). L'amour accompli suppose un maintien de l'intégrité des personnes dont il fait l'objet. Il implique cinq éléments fondamentaux : le don, la sollicitude, la responsabilité, le respect et la connaissance. Le don suppose un caractère productif : il n'est pas un sacrifice, un renoncement mais il permet de s'éprouver dans son pouvoir. La sollicitude, qui s'adresse à une autre personne ou à un être vivant en général, s'exprime par des comportements de soin à l'égard de l'autre. La responsabilité est un acte volontaire qui conduit à la sollicitude en réponse aux besoins corporels ou psychiques de l'autre. Le respect suppose de considérer l'autre dans son intégrité, son individualité. Il ne peut y avoir exploitation et amour. L'amour suppose d'accepter l'être et de l'accompagner pour répondre à ses propres intérêts. Fromm (*op.cit.*) propose deux voies pour connaître l'autre (il fait ici mention de relations spécifiquement entre humains). La première est froide et objective, et, en l'absence de toute éthique, peut conduire jusqu'à détruire l'autre. C'est l'enfant qui arrache les ailes d'un animal pour connaître le secret des choses. Accompagnée, selon la seconde voie, traversée par l'amour de l'autre, elle devient alors connaissance mais aussi acceptation de la non-connaissance de l'autre.

« Il y a un autre chemin menant à la connaissance du « secret », c'est l'amour. Il consiste en une pénétration active d'autrui dans laquelle mon désir de connaître s'apaise par l'union. Dans l'acte de fusion je vous connais, je me connais, je connais chacun, et je ne « connais » rien. Je connais de la seule manière dont il est possible à l'homme de connaître ce qui est vivant, par l'expérience de l'union, non par une connaissance émanant de la pensée. Bien que le sadisme soit motivé par le désir de connaître le secret, il me laisse aussi ignorant que je l'étais auparavant. J'ai démonté autrui membre par membre, mais, ce faisant je n'ai réussi qu'à le détruire. L'amour est la seule voie de connaissance qui dans l'acte d'union répond à ma quête ». (Fromm, *op.cit.*, p. 48)

Fromm prend ici un positionnement critique à l'égard d'une démarche scientifique positiviste, une compréhension froide, non impliquée. Ce qui nous apparaît majeur est le lien qu'il fait entre connaissance et affectivité, et la relation entre l'observateur et l'observé. La connaissance de l'Autre nourrit la connaissance de soi et réciproquement.

Les différents sentiments que nous venons de décliner s'inscrivent dans une éthique du care telle que l'envisage Gilligan (*op.cit.*). Mais d'autres sentiments peuvent naître d'un processus empathique, comme celui de l'équité, ou du mérite, c'est-à-dire des sentiments qui relèvent plus de principes de justice. Si les liens entre empathie et care semblent évidents, ils le sont moins lorsqu'il est question de justice. Adam Smith (*op.cit.*) qui distinguait la justice de la bienfaisance, considérait la justice comme « *une vertu négative qui nous empêche uniquement de nuire à notre prochain* » (p. 184). Pour Hoffman (2000), les émotions empathiques développées dans l'enfance et qui se poursuivent au delà sont clairement congruentes avec le « caring » tout autant qu'avec les besoins (« needs »), version de la justice. Les inductions des parents rendent l'enfant sensibles à la négociation, au compromis, et à la résolution de conflit. Le conflit est donc pour Hoffman (*op.cit.*) un contexte favorable à l'apprentissage de l'empathie. En particulier, il suggère que les parents ne sont pas les seuls acteurs qui favorisent l'apprentissage de l'empathie associée à un principe de justice. Les interactions entre pairs, associées à l'induction des parents, peuvent motiver l'enfant à utiliser ses capacités de « prise de perspective » pour prendre en considération la demande d'un autre enfant, pour négocier plutôt que pour manipuler à ses propres fins. De la maison, aux interactions entre pairs, l'apprentissage de l'empathie associé à la justice se poursuit à l'école au travers de l'apprentissage du lien entre efforts réalisés et récompenses obtenues. Jusqu'à 10-12 ans, l'enfant ne se compare pas aux autres. Il s'intéresse à l'amélioration de soi. Suite à cette étape, la comparaison sociale devient significative. L'enfant se compare aux autres et peut avoir un sentiment empathique d'injustice quand un de ses camarades n'est pas reconnu dans ses efforts. La justice repose alors sur deux principes : l'équité ou le mérite, et l'égalité ou le besoin.

Les valeurs d'équité peuvent conduire à créer des dilemmes moraux du fait de la sollicitude qui peut être ressenti à l'égard de certains (Hoffman, 2000). Qu'est-ce qui nous fait par exemple choisir entre la protection ou la gestion d'un animal au détriment d'un autre ? Ce biais empathique peut conduire à une empathie extrême à l'égard d'un animal ou d'une espèce et à de l'hostilité à l'égard d'autres.

Hoffman conçoit la justice et le care comme des idéaux-types qui s'expriment selon le contexte dans lequel se trouve la personne. Son travail a aussi l'intérêt de montrer le lien entre empathie et développement moral. Hoffman (*op.cit.*) envisage en effet une relation étroite entre l'empathie et le développement moral. L'affectivité empathique et un principe moral crée un lien entre eux. « *In this way, moral principles, even when originally heard about in « cool » didactic contexts, may acquire empathy's affective and motive properties and become emotionally charged representations or prosocial « hot cognitions »* » (Hoffman, *op.cit.*, p. 15). Quand un principe moral est activé dans un contexte didactique ou de rencontre, l'affectivité empathique s'éveille. Cette affectivité empathique a deux composantes, l'une, externe, est associée à la détresse de la victime, l'autre interne est conduit

par un principe. Chawla (2009) suggère d'étendre la théorie d'une moralité associée à l'empathie envisagée par Hoffman aux rencontres que les enfants font avec l'animal, les plantes et tout élément de nature. Dans la mesure où les animaux donnent des signes qui conduisent à y voir de la joie, de la peine, de la peur, et tout autre émotion, l'approche avancée par Hoffman peut être adaptée aux relations de la personne avec les animaux.

Les éthiques déontologiques (de justice) et du care qui relèvent des éthiques animales présentées au chapitre I peuvent donc être associées à un processus empathique.

L'utilitarisme conséquentialiste ne se fonde pas plus sur une doctrine égoïste. Il se présente comme une théorie altruiste considérant qu'une action est bonne si elle tend à réaliser la plus grande somme de bien-être pour le plus grand nombre possible d'êtres vivants concernés. Pour Singer (2009), l'altruisme existe, il s'agit de le stimuler et de créer une culture du partage.

2.4.2. Les processus constitutifs de l'empathie et la projection en jeu

Les processus qui fondent l'empathie sont sujets à controverses, et sans doute y-en-a-t-il plusieurs. Nous distinguerons l'introjection-reprojection, l'analogie et la simulation et montrerons qu'une information conçue comme différence qui fait la différence, peut être aussi à la base d'un processus empathique.

2.4.2.1. L'introjection- re-projection

C'est le couple introjection³⁰-re-projection qui est pour Schafer (1983) le mécanisme majeur de l'empathie de l'analyste. Celui-ci se construit une image interne provisoire du monde du patient, le reproduit dans son monde interne et tente de s'approcher d'une position à partir de laquelle il peut fantasmer et éprouver des sentiments comme le patient. Au contraire de la projection, l'introjection relève d'un processus d'accueil des affects et des fantasmes de l'Autre. Elle n'est pas uniquement une approche valorisée dans le champ de la psycho-thérapie. Chez tout individu, « *c'est une façon de prendre, fantasmatiquement, à l'intérieur de soi, l'objet et ses qualités* » (Dimont, 2011 ; p. 177). Mais alors que l'identification conduit à s'approprier des qualités, des attributs de l'Autre, l'introjection se traduit par une introduction en soi de l'Autre sans appropriation.

Nous nous permettrons cependant de questionner les processus internes en jeu dans l'introjection. Les principes de l'éprouvé et du fantasme sont loin d'être explicites. Car si il y a re-projection vers l'Autre de ce qui a été introjecté, il existe aussi des phénomènes projectifs qui peuvent être mobilisés dans l'imagination et l'éprouvé. Si la vigilance à l'égard d'une pure projection est de mise, est-elle

30 L'introjection est introduit par Ferenczy (1909) dans son article « transfert et introjection » . Elle est définie comme un processus psychique inconscient par lequel une personne incorpore dans son propre psychisme les caractéristiques d'une autre personne ou d'un objet.

évitable ? Deux mécanismes susceptibles d'expliquer le processus empathique sont généralement décrits dans la littérature : l'analogie et la simulation.

A l'instar de Favre *et al.* (2005), cette définition apparaît s'inscrire dans ce qui pourrait être la dynamique de l'empathie, à partir d'un état d'apparement dans l'environnement humain.

2.4.2.2. L'analogie

Husserl (2008) considère l'analogie comme le processus de la vie empathique. Dans son ouvrage sur *Les méditations cartésiennes*, il tente de saisir la phénoménologie de la relation intersubjective et des mécanismes de l'*Einführung*. Pour le philosophe, la rencontre d'autrui est la rencontre de deux « Leib », c'est à dire de corps vivants et agissants, de corps subjectivés, ce qu'il distingue de deux « Körper », c'est-à-dire de deux corps physiques. Dans cette rencontre, il se pose la question de savoir si les autres ego sont de simples représentations, ou de simples objets représentés en moi ou si ils sont précisément les Autres ? Husserl considère l'ego comme une monade, ce qui le conduit à questionner l'intersubjectivité comme une transcendance égologique. Comment l'ego peut-il faire l'expérience de l'autre sans la ramener à sa propre expérience ?

« *Si le moi est une monade, les monades ont des fenêtres, qui sont les intropathies* » (Husserl, cité et traduit par Depraz, 2008). Mais s'agit-il encore de sortir du paradoxe de partir de l'expérience de l'ego pour aboutir à une intersubjectivité transcendantale. La simple présentation du corps physique (Körper) de l'Autre ne peut suffire à saisir l'alter ego dans son corps subjectivé (« Leib »). La saisie de l'Autre s'obtient pour Husserl au travers de l'analogie. Cette analogie se ferait en s'appuyant sur mon « Leib » propre, qui est ma seule référence pour comprendre l'Autre.

Dans cette empathie qui suppose une rencontre directe avec l'Autre, les processus analogiques supposent une similarité perçue entre mon corps et celui de l'autre. Il ne s'agit pas que de l'apparence visuelle, mais aussi du mode d'agir de l'Autre ou de celui de s'exprimer. La perception de l'animal suppose la compréhension du corps de l'Autre, une forme d'aperception, l'expérience de l'animalité de l'Autre. L'aperception est pour Husserl ni un acte de pensée, ni une inférence, elle est intuitive. Il s'agit d'un couplage, d'un appariement (traduction suggérée dans la littérature pour le terme allemand « paarung »), d'une opération pré-réflexive par laquelle deux entités similaires, mais différentes, sont mises en couple, ce qui permet un transfert de sens. « *Ainsi le premier niveau de l'empathie pour Husserl est le couplage passif et involontaire par similarité des corps, mais comme un corps vivant, s'exprimant, dans une intersubjectivité où le corps de l'autre se projette en moi* » (Ricard, 2005, p. 116).

Le processus analogique porte donc une inévitable part projective. Si l'Autre est similaire, cela ne veut pas dire qu'il est identique. Et l'analogie qui a fondé la démarche scientifique de la psychologie animale a été largement décriée pour les risques d'anthropomorphisme dont elle était porteuse.

Mais pour Husserl, la compréhension de l'Autre suppose un processus itératif. Si la personne voit un animal pour la première fois, à la prochaine rencontre, il lui donnera un sens, grâce au rappel de la première rencontre. A ce corps similaire j'attribue une intériorité analogue au mien. Ce sont nos expériences passées qui conduiront à faire des liens d'analogie. Les aperceptions du corps vivant d'autrui seront confirmées, réaffirmées ou modifiées à l'occasion des rencontres successives avec cet alter ego. L'empathie ne peut donc être une reproduction de soi.

2.4.2.3. La simulation

Decety et Grèzes (2006) invoquent la simulation comme un processus possible de compréhension de l'Autre. Au-delà d'une composante de résonance motrice non intentionnelle, qui relève de la contagion émotionnelle, l'empathie présente aussi une composante intentionnelle et contrôlée, la simulation où l'individu imagine quelles seraient ses réactions et ses émotions s'il était dans la situation de l'autre personne en tentant de prendre en compte la perspective d'autrui et non la sienne. Le processus de simulation suppose une flexibilité mentale en inhibant partiellement sa propre perspective. La simulation n'exclut donc pas une part projective, mais plutôt une volonté de la réduire. L'imagination qu'elle exige chez l'observateur est tout à la fois auto et allocentrée car je ne peux simuler qu'à partir de ma propre expérience.

2.4.2.4. L'interaction avec l'animal

Pacherie et Servais (*op.cit.*) conçoivent le processus de compréhension empathique d'un animal selon un ordre compréhension de l'émotion/facteurs motivationnels/caractéristiques sémiologiques.

Les processus d'analogie ou de simulation ne sont pas congruents avec un tel ordre. Simuler peut conduire par exemple à voir un verre cassé, constater qu'il est précieux et imaginer l'émotion de son propriétaire. Comprendre l'émotion d'un animal peut supposer de connaître préalablement les caractéristiques sémiologiques de l'animal. L'émotion ou le sentiment ressentis par un animal dans un contexte donné peut donner lieu à des comportements qu'il peut être difficile d'interpréter pour un être humain, sans courir le risque d'anthropomorphisme. Si Husserl envisage l'empathie comme un processus qui se fonde sur l'analogie, l'empathie peut aussi supposer la mobilisation de savoirs pour comprendre l'Autre sans faire référence à soi.

Ainsi Merleau Ponty (1968) invite à une compréhension de l'animal dans l'interaction avec lui. « *Toute zoologie suppose de notre part une « einföhlung » méthodique du comportement animal, avec participation de l'animal à notre vie perceptive, et participation de notre vie perceptive à l'animalité* » (p.80). A la différence de Husserl, Merleau Ponty inscrit l'empathie dans l'accomplissement d'un même but qui rend possible la compréhension de l'action de l'Autre (de Preester, 2008). Il nous invite ainsi à distinguer une empathie incorporée, l'empathie husserlienne, d'une empathie interactive. L'animal est selon lui déjà un faire ; l'action de l'animal n'est qu'un

prolongement de son être. L'animal n'est pas une simple apparence extérieure, un « organe à être vu ».

2.4.2.5. La différence qui fait la différence

Bateson (1995) se situe aussi dans une perspective interactionnelle. Mais, selon lui, c'est moins le comportement qui suscite une attention de l'observateur qu'un changement de comportement. L'information qui conduit par exemple à observer un bien-être ou un mal-être de l'animal, c'est « *une différence qui fait la différence* » (Bateson, *ibid.*). Pour qu'une information soit traitée il faut qu'elle puisse être perçue. Être perçue suppose que la perception puisse être activée. Pour être activée, une différence doit être reconnue par l'observateur. C'est donc aussi au travers de la perception de différences que nous pouvons considérer un processus empathique, même si Bateson ne fait pas usage de cette notion.

L'animal et le mode de relation entretenu avec lui conditionnent le processus empathique envisagé. L'analogie ou la simulation supposent des similarités de l'animal avec l'observateur, ce que n'exige pas nécessairement la prise d'informations au sens que Bateson en donne. Certains processus s'appuient sur la seule intersubjectivité alors que d'autres supposent un inter-agir.

Chaque processus interroge la part de projection en œuvre et la part de la prise en compte de l'expérience et des représentations de l'Autre. Il ne peut y avoir empathie sans projection, car nous utilisons nécessairement nos propres représentations pour essayer de comprendre l'Autre (Preston et de Waal, 2002). Mais cette même projection doit être mise à l'épreuve des risques d'identification. L'objectif est bien moins de pouvoir affirmer comprendre l'Autre que de s'ouvrir à lui, à ce qui m'en rapproche et à ce qui diffère de moi avec un « arrière-plan » de doute épistémique récurrent.

2.4.3. Vers un modèle de l'empathie interspécifique

Nous constatons trois modes d'analyse de l'empathie chez les auteurs que nous avons cités, à savoir descriptive, prescriptive et prédictive. Alors que dans la première, l'auteur ne porte aucun jugement de valeur, dans la seconde il enjoint implicitement ou explicitement au développement de l'empathie et enfin dans la troisième il en prédit l'évolution tout en portant lui aussi un jugement favorable à l'égard de l'empathie. Chavel (2012) n'en postule pas moins que l'empathie n'est pas nécessairement bonne en soi. Des personnes en contact fréquent avec la douleur de l'autre, du fait de leur activité professionnelle (médecin, travailleur en abattoir) peuvent réguler l'empathie pour ne pas être submergés par un excès d'émotions négatives. Les régions du néocortex en seraient responsables, en régulant les émotions et en inhibant le circuit de résonance à la douleur d'autrui (Decety, 2008). Une société a aussi ses propres stratégies comme celle de cacher la mort de l'animal. Il ne s'agit donc pas de diaboliser un individu au nom d'une empathie saine et de considérer les

comportements non empathiques comme déviants. Il s'agit plutôt d'interroger en quoi l'empathie est favorable à la relation Homme-animal. Watzlawick (1991) qui invite à réfléchir sur la pertinence même du concept d'empathie et sur l'existence d'une réalité du processus empathique, refuse les jugements de valeurs qui lui sont associés. Il s'oppose plus particulièrement à certaines écoles de pensée en psychologie qui font d'un manque d'empathie une véritable pathologie, une forme d'autisme individuel ou social. De tels jugements, nous pouvons les observer dans les propos implicites ou explicites de chercheurs (De Wied, Van Boxtel, Zaalberg, Goudena et Matthys, 2006 ; De Wied, Gispén-de Wied et Van Boxtel, 2010).

Pour le tenant d'une pensée systémique qu'est Watzlawick, si manque d'empathie il y a chez une personne, c'est dans le système interactionnel lui-même qu'il faut en identifier la cause. Et contre le danger d'un monadisme³¹ qui ferait de l'empathie une entité en soi, il suggère de s'inscrire dans une approche pragmatique (Watzlawick, 1991). En se fondant sur les principes de l'éthologie, il propose alors d'observer non pas l'individu mais les interactions qui se jouent entre l'individu et son environnement. En d'autres termes, il invite à observer non pas des monades (comme l'individu) mais des interactions entre monades en contexte. A l'instar de Servais (2007), nous considérons l'empathie non pas comme ayant une réalité en soi mais plutôt comme la résultante, la propriété émergente d'un système d'éléments en interaction. Il ne s'agit pas d'ignorer une conception intrapsychique de l'individu comme le ferait une éthologie d'obéissance behavioriste. Nous souhaitons plutôt éviter les écueils du monadisme et nous envisageons les « visions du monde », les « traits de caractères » de l'individu comme issus des processus relationnels eux-mêmes, des redondances interactionnelles que la personne privilégie dans sa relation à l'Autre (Bateson, 1995). Dans une approche de la complexité, il s'agit d'envisager l'individu comme un système (tel que le système individu-espèce-société que nous avons décrit précédemment) interagissant avec un autre système (en l'occurrence l'animal), les deux systèmes formant alors un nouveau système, le système Homme-animal que la figure n°2 résume.

Nous concevons donc l'empathie comme une propriété émergente d'un double système : l'observateur, conçu lui-même comme un premier système individu espèce-individu culturel-individu psychologique et le système constitué de la relation entre l'observateur et l'être vivant observé. Peut s'y ajouter un médiateur (tel qu'un enseignant) qui favorise l'interaction mais qui peut aussi l'orienter.

31 Au sens que Watzlawick en donne, il s'agit d'une propension de faire de concepts théoriques des monades, c'est-à-dire au sens leibnizien des substances inétendues, imperméables à toute action du dehors, mais subissant des changements internes et qui constitue l'élément dernier, le plus simple, des êtres et des choses (définition du dictionnaire du Centre National de ressources Télétextuelles et Linguistiques).

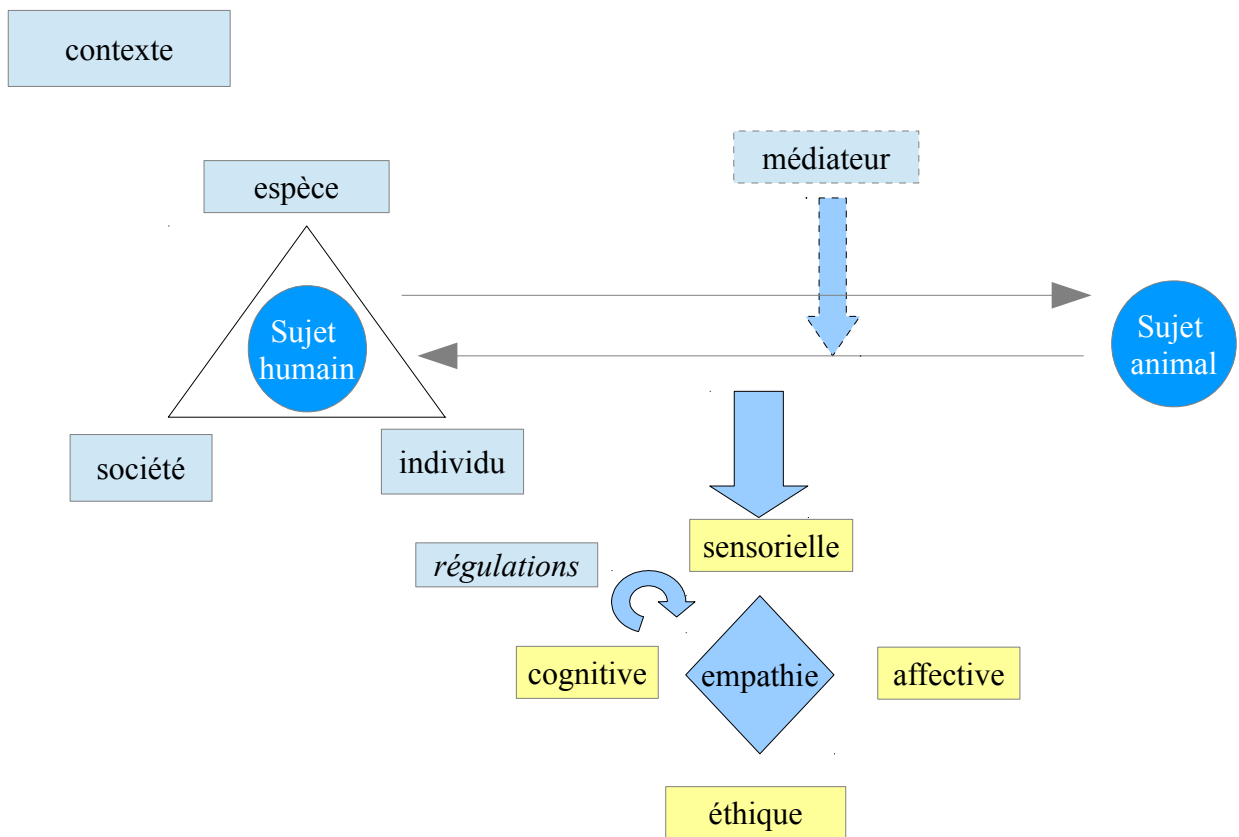


Figure n°2: Proposition d'un modèle de l'empathie interspécifique

La relation suppose de concevoir l'Autre non-humain comme un sujet. C'est même là l'un des fondements de la conception phénoménologique husserlienne de l'intersubjectivité. Si Husserl (2008) ne réduit pas l'intersubjectivité à l'empathie, il en fait un phénomène décisif et considère l'empathie comme s'inscrivant dans la perception d'un être qui a une ressemblance et qui est susceptible d'une aperception, c'est-à-dire d'un alter-ego, être que l'observateur reconnaît dans ses similarités (ego) et dans ses différences (alter). Le concept de sujet étant polysémique, et la question de l'animal-sujet étant relativement complexe, nous réserverons un chapitre spécifique pour en apporter quelques éclairages.

Si cette notion d'intersubjectivité questionne l'animal au regard du concept de sujet, elle interroge aussi la rencontre entre deux êtres vivants dont l'un au moins est susceptible d'empathie. Pour Husserl (*op.cit.*), l'empathie suppose la perception d'un Autre pour permettre une aperception. Nous nous proposons d'élargir la conception husserlienne de l'empathie en l'envisageant non seulement comme un processus pouvant relever d'une rencontre directe avec l'Autre mais aussi comme une rencontre indirecte avec un Autre abstrait, fantasmé et, à l'instar de Pacherie (2004), de distinguer une empathie comme perception directe, d'une empathie comme transposition imaginative (lorsque l'objet intentionnel n'est pas présent ou lorsque l'émotion n'est pas perceptible). Dans le premier cas

de figure, il y a interaction entre les deux sujets au travers d'une observation ou d'un agir ensemble), dans le second c'est le médiateur qui interagit avec le sujet humain. Cette nuance n'est pas sans avoir une quelconque importance lorsque nous envisageons l'empathie avec une visée éducative. Elle nous permet d'inclure dans notre réflexion tout à la fois les situations didactiques qui mettent en relation physique l'apprenant avec l'animal, autant que celles où l'éducateur se situerait comme un médiateur entre l'apprenant et un animal virtuel.

Plusieurs chercheurs ont déjà proposé des modélisations du processus empathique (Decety, 2003 ; Jorland, 2004). Si ils définissent les dimensions du système empathie-altruisme et leur séquençement de manière différente, ils s'entendent pour la plupart sur l'existence des dimensions affectives et cognitives de l'empathie. Certains y ajoutent une dimension morale, voire même la réduisent à cette seule dimension. D'autres la voient comme une résultante possible du phénomène empathique, tout en concédant la relative indépendance des phénomènes altruistes et de l'empathie. Comme nous l'avons déjà formulé nous nous associons à cette dernière conception mais n'envisageons pas pour autant de séquençement-type du processus empathique. Nous considérons uniquement que les dimensions cognitives, affectives et morales forment un système dynamique et s'influencent mutuellement. Nous ajoutons par ailleurs une dimension sensorielle. Toute relation suppose en effet une prise de contact par les sens. Saisir par les sens n'est pas connaître, saisir, c'est communiquer, à partir de notre propre point de vue. Dans le fait de saisir, « *la seule chose qui est appréhendée est celle qui concerne directement (...) celui qui appréhende* » (Strauss, *op.cit.*, p. 242).

L'empathie affective est envisagée, nous l'avons déjà expliqué, comme une réponse affective congruente (isomorphe ou atténuée) à la perception de comportements traduisant un éprouvé, une émotion ou un sentiment chez l'Autre ou à sa mention. Celui-ci peut avoir des effets aversifs mais aussi renforçants. Si l'empathie est généralement interrogée dans des situations où il y a douleurs ou souffrance, il serait réducteur de ne réduire les considérations relatives au bien-être animal qu'à un plaidoyer pour l'abolition du mal-être de l'animal. L'empathie affective relève aussi de sentiments ou d'émotions congruentes en réponse à l'expression d'un bien-être. Nos lectures nous ont conduit à observer que les chercheurs utilisent préférentiellement le terme d'émotion, plus que celui de sentiment. Nous considérons qu'il peut s'agir d'une émotion qui peut s'appuyer sur un sentiment lus durable.

L'empathie affective suppose de comprendre le sentiment ou l'émotion de l'Autre. Elle interroge donc la deuxième dimension de l'empathie, l'empathie compréhensive. Celle-ci ne se réduit pas pour autant à la seule compréhension de l'affect de l'Autre. Elle relève aussi de la compréhension de ce que pense l'Autre, de ses intentions, eu égard à un certain comportement observable. Ce qui fait de l'empathie un oxymore, car il n'est pas nécessairement question de pathos. L'empathie recouvre alors le champ de la théorie de l'esprit. Accepter pour nous cette extension de la définition de

l'empathie répond avant tout à une visée pragmatique. En effet entrer en empathie avec un animal en vue de son bien-être suppose tout autant de comprendre ses affects que ses intentions³² (si il est possible de parler d'intention chez l'animal sans risquer d'anthropomorphisme) pour réduire une douleur ou une souffrance ou pour accroître son bien-être. A titre d'exemple, les comportements de stéréotypie sont susceptibles de traduire autant un affect négatif qu'une motivation pour le réduire.

Aborder l'empathie compréhensive suppose de questionner les processus cognitifs en jeu. Lors de la rencontre avec un Autre sont mobilisés nos sens. La compréhension supposerait donc de dépasser la sensation première pour interroger le phénomène perceptif. Pour Husserl (2008), dans une approche phénoménologique, de l'association entre les deux êtres qui naît de la rencontre et du saisissement de l'Autre, et plus particulièrement entre un humain et un animal, nous faisons dans un premier temps abstraction de ce qui est étranger à nous, de ce qui est spécifique à l'Autre, et le faisons rentrer dans notre « sphère d'appartenance ». L'ego de l'Autre alter-ego est compris de manière immédiate. La dimension étrangère, « l'alter » de l'Autre, suppose, pour y accéder une représentation (c'est-à-dire une représentation de ce qui ne nous est pas accessible immédiatement dans la perception de l'Autre). Au gré d'expériences avec l'Autre, l'observateur peut par synthèse successive construire et adapter cette représentation si les expériences sont concordantes entre elles. L'empathie tel que conçue par la philosophie phénoménologique husserlienne est un phénomène essentiellement non-conscient. Au demeurant Husserl (2008) envisage que les consciences intuitive et non-intuitive agissent dans le phénomène empathique. Par ailleurs, la prise en compte des spécificités sémiologiques dans l'empathie interspécifique laisse à entendre un véritable décentrement, qui ne peuvent pas s'inscrire dans les habitus du sujet observant, dans la mesure où ces habitus sont centrés autour du moi.

Nous concevons donc que l'empathie cognitive peut être aussi bien volontaire qu'involontaire et qu'elle peut mobiliser une démarche analogique, de simulation, d'apprentissage dans l'interaction, et de repérages d'informations. La question qui intéresse plus particulièrement une éducation à l'empathie relève des savoirs en jeu. L'approche phénoménologique laisse le primat à des savoirs issus de l'expérience. Ceux-ci sont à la fois vécus dans le présent de l'expérience (Bourdieu, 1980), et renvoient à une relation immanente entre le sujet observateur et le sujet observé. Ils n'excluent pas pour autant la place des savoirs institutionnels que l'observateur est susceptible de faire intervenir dans sa compréhension de l'altérité.

Les sentiments et les principes moraux associés à l'altruisme peuvent résulter d'un processus empathique sans en être pour autant une condition nécessaire. Nous nommerons la motivation altruiste qui résulte la rencontre de l'Autre empathie altruiste. Il ne s'agit pas en choisissant ce terme de générer une confusion en l'amalgamant au processus émotionnel et cognitif de l'empathie. Ces trois processus ont une relative indépendance. Mais c'est bien au travers de l'observation de ces trois processus que nous questionnons l'empathie.

32 A l'instar de Dennett (1990), nous reconnaissons une intentionnalité aux animaux. Il peut s'agir d'une intentionnalité de premier ordre où l'animal a des croyances et des désirs sans pensée réflexive, une intentionnalité de deuxième ordre où l'animal a des croyances sur ces croyances et désirs (l'animal peut prendre en compte l'intentionnalité d'autres êtres vivants), voire des intentionnalités d'ordres supérieurs.

Le processus empathique est régi par des phénomènes de régulation internes ou externes (Decety, *op.cit.*) qui favorisent ou non l'expression de la dimension affective, cognitive ou éthique de l'empathie.

Enfin, le contexte est un facteur dont Batson (2011) a montré l'importance dans le processus empathique. Pour Wilber (1996), il est l'aspect crucial de l'interprétation. « *Toute signification dépend du contexte et les contextes sont illimités* » (Wilber, *op.cit.*, p. 93).

L'empathie tout comme les concepts relevant de la sympathie étant polysémiques, nous en défendons une certaine conception. Il ne s'agit pas de considérer qu'elle est plus pertinente que d'autres, mais elle permet tout à la fois d'éviter de devoir répondre à certaines controverses, dans une visée scientifique de s'adosser aux observations les plus récentes et dans une visée pragmatique de répondre aux enjeux de sa prise en compte en éducation.

CHAPITRE III : Des implications de considérer l'éducation au bien-être animal comme une éducation à l'empathie à la construction de notre problématique

L'analyse de la notion d'empathie nous permet d'avoir une analyse plus éclairée de l'éducation à l'empathie interspécifique telle qu'elle est définie et promue dans la littérature.

Dans ce chapitre nous proposons d'interroger ce qu'implique le fait d'envisager l'enseignement du bien-être animal comme une éducation à l'empathie interspécifique. C'est d'une part l'inscrire dans le champ des éducations à, c'est donc supposer que l'empathie est éduicable, et que cette éducation intègre une dimension sensorielle, affective, cognitive et éthique de l'apprenant.

Nous porterons un regard sur les travaux de recherche réalisés sur l'éducation à l'empathie dans le champ de l'éducation à l'environnement en général, et dans le celui de l'éducation à l'empathie à l'égard de l'animal en particulier. Nous concluons ce chapitre en avançant les questions de recherche qui fondent cette thèse.

3.1. Bien-être animal et l'empathie dans le champ des éducations à ...

La littérature scientifique que nous avons rencontrée inscrit la prise en compte en formation du bien-être animal et de l'empathie dans le champ des éducations à..., sans pour autant que les auteurs explicitent leurs choix. Il nous paraît en premier lieu nécessaire de questionner ce qu'un tel choix suppose. Sans tenter de donner une vision exhaustive des définitions et des caractérisations attribuées à l'éducation, nous proposons ici certains éclairages susceptibles d'interpeller la question spécifique de l'éducation au bien-être animal et de l'éducation à l'empathie interspécifique.

Éduquer, c'est dépasser le cadre de la simple instruction pour conjuguer des dimensions telles que l'évolution affective, le vécu et l'histoire, la temporalité (Ardoino et Mialaret, 1995). Meirieu (2004), n'envisage, lui aussi, l'instruction que comme l'un des piliers de l'éducation, qui l'inscrit dans un projet culturel et vise à la transmission de savoirs. Dans sa vision tripolaire de l'éducation, éduquer, c'est non seulement transmettre, mais c'est aussi socialiser c'est-à-dire selon Meirieu former un citoyen, et c'est enfin faire advenir l'humanité dans l'Homme grâce à la découverte de l'altérité. C'est cette dernière dimension de l'éducation qui retiendra plus particulièrement notre attention dans la mesure où elle met en lumière l'importance de la relation à l'autre et de l'empathie pour permettre à l'enfant de grandir, d'acquérir une humanité consciente des exigences de dépasser les seules contingences matérielles. Elle revient à proposer aux élèves « *d'apprendre à vivre ensemble dans un univers où ils puissent, chaque fois que c'est possible, se dégager de la violence des rapports de force* » (Meirieu, 1997, p. 109), de susciter le passage entre le « *fermé sur soi* » et le « *voué aux autres* ». C'est pour Meirieu (*op.cit.*) la responsabilité de l'école de favoriser ainsi la rencontre entre les êtres.

Dépasser le champ de la seule instruction et donc de la seule transmission est le propre des approches qui s'inscrivent dans les éducations à... Le bien-être animal, au même titre que l'empathie, ne relève pas d'un savoir disciplinaire, mais est à la croisée des champs juridique, politique, économique, éthique, philosophique, scientifique. Ces deux notions sont controversées. Elles invitent par ailleurs à la construction d'un principe de responsabilité. Ce sont autant de caractéristiques qui les inscrivent dans les éducations à... (Lange et Victor, 2006). Ces mêmes auteurs questionnent alors la tension que les éducations à... génèrent entre un objectif centré sur l'objet et un objectif centré sur la personne. En témoigne la traduction d'une éducation au bien-être animal en éducation à l'empathie que nous choisissons de prendre. Elle conduit à mettre en avant l'apprentissage de compétences psychosociales. Elle suppose de donner le primat à l'élève-acteur et de fonder l'éducation sur la construction de principes de responsabilité et de compassion.

En première lecture, l'éducation au bien-être animal conduirait à étendre la conception philosophique de James Mill (cité par Durkheim, 1985) aux animaux. Pour Mill, l'éducation vise à « *faire de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables* » (Durkheim, *op.cit.*, p. 43). Durkheim (*op.cit.*) remet en cause une telle visée éducative. « *Le bonheur est une chose essentiellement subjective que, chacun apprécie à sa façon. Une telle formule laisse donc indéterminé le but de l'éducation, et, par suite, l'éducation elle-même, puisqu'elle l'abandonne à l'arbitraire individuel.* » (p. 67). En nous interrogeant ainsi sur l'arbitraire inhérent à l'empathie, il nous renvoie à la question de la centration de l'éducation en tension entre la personne et l'objet. Il amène à nous interroger sur la place réservée aux savoirs relevant du bien-être animal.

Il nous semble que c'est cette même tension entre des objectifs centrés sur l'objet et centrés sur la personne que Fabre (2005) interroge lorsqu'il définit l'éducation comme une lutte contre la violence et les formes de barbarie qui guettent l'humanité. Cette lutte est envisagée au travers soit d'une éducation de la relation soit d'une éducation de l'excellence, faisant primer le savoir. Il considère ces deux principes comme irréconciliables. L'un et l'autre renvoient respectivement à « *une transcendance de l'œuvre qui trouve sa plus haute expression chez Heidegger, et (à) un humanisme de la transcendance de l'autre qui s'élabore chez Lévinas* » (Fabre, *op.cit.*, p. 32). Les éducations à la relation et à l'excellence sont au contraire complémentaires et essentielles au projet d'éduquer (Jutras et Gohier, 2009). Meirieu (*op.cit.*) a, nous semble-t-il, le même avis. Dans la conception trinitaire qu'il propose de l'éducation, instruction, socialisation et le projet philosophique de faire advenir l'humanité dans l'Homme sont, selon lui, indissociables. Pour Lopez-Semedo (2012), l'éthique de l'empathie est hybride, cognitivo-affective.

Dans la section qui suit, nous tenterons d'affiner les contours de l'éducation à l'empathie et de réaliser une mise en dialogue entre des objectifs centrés sur la notion de bien-être de l'animal, sur les savoirs relatifs à l'animal, et ceux centrés sur le développement de compétences psychosociales chez la personne.

3.2. La traduction de l'éducation au bien-être animal comme une éducation à l'empathie : ses implications

Il paraît nécessaire de nous attarder plus longuement sur les orientations et les présupposés éducatifs sous-jacents au choix de traduire l'éducation au bien-être animal en une éducation à l'empathie. Un tel choix suppose en premier lieu que l'empathie est éduicable, que l'éducation au bien-être animal est en second lieu une éducation à la relation, et enfin qu'elle mobilise les trois dimensions cognitive, affective et éthique de l'empathie.

3.2.1. Un présupposé d'éducabilité de l'empathie

L'empathie dans le champ de la psychologie et de l'éducation est tantôt associée à une disposition de personnalité (Johnson, 1990), à un savoir affectif (Salmona, 1994), à une intelligence émotionnelle (Goleman, 2003), à une intelligence interpersonnelle (Gardner, 2008), à une compétence émotionnelle (Cherniss et Goleman, 2001), ou encore à un capital émotionnel (Gendron, 2008). L'empathie ainsi diversement caractérisée conduit à nous interroger sur son éducabilité. Johnson, (*op.cit.*) y voit un talent, un potentiel neurophysiologique, ou une capacité à exécuter des comportements spécifiques. Il y aurait pour lui des personnes qui seraient naturellement empathiques. Johnson, Cheek et Smither (1983) suggèrent alors que l'empathie a des fondements génétiques. Ces derniers expliqueraient une plus ou moins grande facilité à apprendre l'empathie. Ils ne déniaient pas pour autant la possibilité d'éduquer à l'empathie mais invitent à être modestes quant aux résultats susceptibles d'être obtenus. Ils considèrent surtout crucial que la personne soit motivée à devenir empathique :

« *This is not to say that learning to go through the motions of empathy is pointless without the appropriate level of skill. To the degree that our audience is empathic, they will at least appreciate our attempt to be understanding and caring, even if our performances are somewhat clumsy. And, if we really care about others and truly desire to become skillfully empathic, this motive will support the long hours of practice necessary for developing genuine empathic skill.* » (Johnson, *op.cit.*, p. 62).

La notion polémique d'intelligence, qui pourrait laisser à supposer que l'empathie, comme le pense Johnson, est une prédisposition, a conduit Goleman (*op.cit.*) à lui préférer celle de compétence émotionnelle. Les compétences émotionnelles renvoient à des compétences non cognitives mais psychosociales (Gendron, 2008). Cherniss et Goleman (*op.cit.*) en distinguent deux types : les compétences personnelles (l'auto-évaluation ou la conscience de soi, et l'auto-régulation ou la maîtrise de soi) et les compétences sociales (l'aptitude sociale de communication et la conscience sociale). La conscience sociale intègre la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui, en d'autres termes la capacité à développer un processus empathique.

L'empathie est pour Gendron (*op.cit.*) l'une des dimensions du capital émotionnel d'une personne qu'elle définit comme « *l'ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource*

inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelle, économique et sociale » (p. 6). Cherniss et Goleman, comme Gendron, revendiquent la nécessité de prendre en compte le développement de ces compétences ou de ce capital dans l'éducation et de leur faire une place légitime au sein du socle commun des connaissances et des compétences. Ils supposent donc une éducatibilité de l'empathie, ce que d'autres travaux confirment. Golstein et Winner (2012) mettent en évidence une plasticité de l'empathie bien après la période clef de 3-4 ans.

Si il peut donc exister une disposition à l'empathie, celle-ci n'en serait donc pas moins éducatible.

Les choix notionnels -savoir, capacité, compétence, capital- qui lui sont attribués peuvent générer de la confusion. Ils amènent à nous interroger sur ce qui caractérise l'empathie.

3.2.2. Examen critique des notions caractérisant l'empathie

La notion de savoir invite à inscrire l'empathie dans le champ de l'éducation formelle. A la différence de la connaissance qui est personnelle, le savoir est codifié, décrit dans des programmes d'études, il a une nature sociale et collective. La notion de savoir affectif invite à quitter le champ du cognitif, et à inscrire l'affectivité, qui relevait jusqu'à présent du domaine personnel, comme une ressource qui peut faire l'objet d'un apprentissage formel. Mais, comme nous l'explique Margolinas (2012) savoir et connaissance n'ont pas des frontières étanches.

« Une connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation. Il s'agit d'un concept très large, qui inclut à la fois des connaissances du corps, des connaissances dans l'action, des connaissances de l'interaction, des connaissances mémorisées, etc. Un savoir est d'une autre nature, il s'agit d'une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution et qui est par nature un texte. » (ibid., p. 7).

Mais elle ajoute que la distinction ainsi faite entre connaissance et savoir interroge aussi le lien dialectique complexe qui les relie. Elle questionne en particulier les choix qui conduisent à institutionnaliser ou non certaines connaissances en savoirs (notamment dans les curriculums formels), et par ailleurs les processus de dévolution qui conduisent une personne à mobiliser un savoir dans une situation donnée.

Les arguments qui conduisent à distinguer connaissance et savoir nous semblent au moins pour partie de même nature que ceux qui cherchent à spécifier la notion de capacité de celle de compétence.

La capacité est une structure cognitive stabilisée, une organisation invariante pour une classe de situations. Elle est transversale et peut être utilisée dans plusieurs situations (Joannert, 2009).

Comme nous l'explique Joannert (*op.cit.*), à la différence de la capacité, la compétence mobilise des savoirs, mais aussi toute une série de capacités, de ressources, affectives et sociales, et de ressources reliées à la situation et à ses contraintes. La compétence n'est donc pas uniquement

cognitive ou affective. Elle est située, ou en d'autres termes elle s'inscrit dans un contexte porteur de ressources et de contraintes. Ses dimensions sont d'ordre cognitif, conatif et pratique. Cette dimension conative³³ intéresse tout particulièrement notre problématique car elle met en exergue la place de l'affectivité et des valeurs dans l'expression d'une compétence.

Cette rapide analyse sémantique des notions employées en sciences de l'éducation pour qualifier l'empathie ne fait que mettre en lumière les difficultés que nous avons rencontrées pour en définir les contours. Le choix que nous avons fait de considérer l'empathie au travers de ses interactions entre une dimension cognitive, affective et éthique en situation incline à en faire une compétence. Mais nous sommes bien conscient que ce choix répond aussi à un souci pragmatique de pouvoir adosser l'empathie à notre problématique et à nos modalités de recherche qui nous conduiront à interroger l'empathie-en-situation.

Si la diversité des notions que nous avons recensées exigeait cette clarification sémantique, certaines d'entre elles, implicitement ou explicitement, introduisent un caractère téléologique à l'empathie. Elles amènent ainsi à questionner les finalités sous-tendues par l'éducation à l'empathie.

Lorsque Gendron (*op.cit.*) envisage l'empathie comme un capital émotionnel d'une personne, elle invite en particulier à en faire une compétence en vue de favoriser les performances personnelles et professionnelles ainsi que la productivité de la main d'œuvre. Elle convoque une vision normative des comportements que l'empathie supposerait.

« *Les émotions et leurs réactions doivent être conformes aux attentes et exigences du métier. (...) Une part de l'activité consiste à gérer et à montrer des émotions conformes à une norme selon certaines règles pour créer une apparence faciale et posturale observables.* » (p. 8) (en parlant ici du métier d'enseignant).

Elle s'inscrit dans une visée clairement pragmatique utilitariste des compétences émotionnelles en général, et de l'empathie en particulier. Mais il s'agit là d'une vision réductrice de ce que peut être une éthique de l'empathie. Lopez-Semedo (2012) voit dans l'empathie un dialogue possible entre éthique déontologique, éthique du care, qui concilie l'universalité et les cas particuliers, l'être et le devoir être.

Nous sommes amené à nous interroger sur les enjeux de l'éducation à l'empathie dans le dialogue qu'elle suppose instaurer entre cognition, affectivité et éthique. Tentons de préciser ce qui fait de ce dialogue un véritable enjeu éducatif.

33 Selon Danvers (1992), la conation réunit les comportements et conduites humaines qui relèvent de l'affectivité et de l'émotion, de la volonté et de la motivation. Elle concerne les attitudes, les intérêts et les valeurs.

3.2.3. Éducation à l'empathie et relation affective à l'égard du non-humain

Dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, Robottom et Hart (1993) proposent de faire de l'empathie la pierre angulaire du paradigme interprétatif relativiste. Rappelons que pour ces deux chercheurs, les courants de pensée qui ont irrigué l'éducation relative à l'environnement s'inscrivent dans trois paradigmes. (1) Le paradigme dit positiviste a pour finalité de développer un comportement chez l'individu selon des modèles et des critères préétablis en réponse à une certaine demande sociale. Les activités relèveraient plutôt de l'apport de savoirs. Le postulat éducatif de ce paradigme est de considérer que l'apport de savoirs scientifiques suffit à favoriser des comportements responsables à l'égard de la nature. (2) Le paradigme dit socio-critique vise à développer un esprit critique chez l'apprenant avec pour finalité de changer les réalités environnementales, sociales et éducationnelles. Les approches éducatives qui s'y réfèrent proposent des actions pour l'environnement. Sont visés le développement d'un engagement personnel et collectif et l'émergence d'un agir pertinent. Cet engagement suppose un esprit critique à l'égard de la science et des dynamiques sociales. Les problématiques environnementales sont complexes et il est nécessaire de faire prendre conscience à l'élève de ses propres valeurs, affects, intérêts, et de lui permettre ainsi de faire des choix en toute conscience. (3) Le paradigme dit interprétatif/relativiste vise à développer l'empathie de la personne à l'égard de l'environnement au travers d'une éducation dans l'environnement. Il s'agit de développer une appréciation du lieu comme valeur personnelle, de le comprendre comme partie intrinsèque de soi-même. C'est la relation à... et l'expérience dans... l'environnement qui permettrait à l'apprenant de développer des connaissances personnelles. A travers l'interaction, se développeraient un engagement affectif et une compréhension des situations étudiées. L'éducation viserait à réduire la séparation entre soi et la nature en encourageant l'empathie à l'égard de la nature et une mise en perspective écocentrique (Schultz, 2000).

L'affectivité est une dimension dans la relation de l'Homme à l'égard du non-humain promue par une éducation à l'environnement qui s'inscrit, comme nous venons de le voir, dans le paradigme interprétatif/relativiste pour développer une attitude environnementale (Holahan, 1982). Plusieurs concepts sont avancés dans la littérature par les scientifiques pour expliciter cette relation affective. Nous nous proposons de les questionner au regard de l'empathie.

En 1984, Wilson popularise la notion de biophilie conçue initialement par Fromm (1964), qu'il définit comme une connexion que les humains ont avec le reste du vivant. Elle est une attractivité, un sentiment positif que les personnes ont instinctivement à l'égard d'éléments de nature.

Clayton (2003) introduit la notion d'identité environnementale comme « *an environmental identity is one part of the way in which people form their self-concept : a sense of connection to some part of the nonhuman natural environment, based on history, emotional attachment, and/or similarity, that affects the way in which we perceive and act toward the world ; a believe that environment is important to us and an important part of who we are.* » (p. 45-46).

L'affinité émotionnelle avec la nature (Kals, Schumacher et Montada, 1999) est une émotion qui se développe lors d'expériences dans la nature durant l'enfance. Elle se décline en amour de la

nature, sentiment de liberté dans la nature, sentiment de sécurité dans la nature et sentiment d'être un avec la nature. Cette affinité est plus reliée à un engagement et au comportement pertinent avec la nature qu'à un souhait de la connaître. L'affinité émotionnelle, surtout quand il y a conscience de conséquences négatives pour la nature, est un bon critère pour prédire la volonté d'une personne à s'engager en faveur de la nature (Muller, Kals, Pansa, 2009).

Si tous ces concepts traduisent la relation affective que l'Homme peut développer avec la nature, certains comme la biophilie conduisent à envisager cette relation comme innée, alors que les autres laisseraient à entendre une construction de la relation lors du développement de l'individu. L'affinité émotionnelle relève du champ du sentiment et de l'émotion quand l'identité environnementale y ajoute le domaine des croyances. Les sentiments peuvent être tantôt tournés vers soi, tel le sentiment de sécurité ou de liberté, tantôt vers la nature. Bien que Chawla (2009) considère l'identité environnementale et l'affinité émotionnelle, comme relevant de l'empathie, ils apparaissent pour notre part dépasser le strict champ de l'empathie qui reste résolument tournée vers l'Autre.

Dans le champ des sciences de l'éducation, comme nous le faisons précédemment observer, l'empathie est déclinée en intelligence, compétence ou capital émotionnel. Salmona (1994) avance la notion de savoirs affectifs, qu'elle associe plus particulièrement au métier d'éleveur, mais qui n'intègre pas, à notre sens, l'empathie. Ils relèvent plutôt d'un contrôle ou d'une gestion des émotions comme la capacité à accepter des gratifications différées par rapport à la réalisation d'activités, la capacité de tolérance à la frustration et des capacités de persévérance, la stabilité émotionnelle associée à un contrôle de l'agressivité, l'introversivité, ou encore la tolérance à la solitude. Ces savoirs affectifs sont plutôt des compétences émotionnelles personnelles d'auto-régulation, de maîtrise de soi, tels que l'envisagent Cherniss et Goleman (*op.cit.*) alors que l'empathie est, pour ces mêmes auteurs, une compétence sociale tournée vers l'autre.

La prise en compte de la dimension affective de l'empathie conduit à l'inscrire dans le champ de l'éducation émotionnelle, ou encore de l'alphabétisation émotionnelle (Steiner, 1998 ; Chardonnens, Brouze, Bonnet-Burgener, 2007).

Mais l'éducation relative à l'environnement ainsi envisagée dans le seul paradigme interprétatif relativiste clive une éducation qui rend souveraine la dimension affective, et dans laquelle s'inscrit l'éducation à l'empathie, d'une éducation scientifique positiviste ou d'une éducation favorisant l'esprit critique. Elle omet la dimension cognitive liée à l'empathie.

3.2.4. L'éducation à l'empathie : une éducation à la compréhension complexe du bien-être animal

Selon Morin (2004), l'empathie est un processus qui fait dialoguer une compréhension subjective et objective, mais aussi une non-compréhension. Elle dépasse donc le seul champ des compétences

émotionnelles non cognitives envisagées par Gendron (*op.cit.*).

La compréhension objective se réfère aux savoirs scientifiques. Lorsqu'elle relève du bien-être animal, elle mobilise des savoirs scientifiques et techniques stabilisés ainsi que des savoirs sujets à controverses. Une telle compréhension invite donc, au moins en partie, au doute épistémologique. Elle limite l'arbitraire de la compréhension subjective.

La compréhension subjective est une compréhension par projection, introjection, identification. Elle est une propriété émergente de la relation intersubjective qui réunit l'Homme et l'animal. Dans la mesure où elle n'est une compréhension de l'autre qu'en référence à soi, elle suppose un doute ontologique fondamental.

L'empathie cognitive suppose aussi une limite à la compréhension de l'autre, une frontière entre ce qui peut nous être compréhensible et ce que nous ne pouvons pas comprendre. Cette frontière n'est pas caractéristique des seules relations interspécifiques. Mais la part du non-compréhensible vis-à-vis de l'animal risque d'être d'autant plus grande que nous ne partageons pas le même Umwelt. Elle suppose ce que nous nommerons une modestie cognitive.

Une éducation à l'empathie cognitive lorsqu'elle relève de l'animal et de son bien-être questionne le dialogue entre la compréhension subjective et objective de l'autre. Les controverses dont certains savoirs sont porteurs suppose l'acceptation d'une modestie cognitive, d'un doute ontologique et épistémologique fondamental. Elle questionne le statut de la preuve, qui tant qu'elle n'est pas tangible pour la personne, continue à faire subsister le doute et la controverse. Chateauraynaud (2004) explore notamment les différentes topiques de la preuve qui peuvent aussi bien relever de l'intuition, de la perception sensible que de démonstrations scientifiques.

3.2.5. L'éducation à l'empathie : une éducation éthique de la relation avec l'animal

Broom (2005) et Fraser (1998) enjoignent d'associer éthique et science dans l'enseignement du bien-être animal. Or, faire de l'empathie un étendard d'une éducation au bien-être animal, c'est bien pour Lopez Semedo (2012) l'inscrire dans le champ de l'éthique et pour Gribble et Oliver (1973) dans le champ de l'éducation morale. S'agit-il encore de circonscrire ce que serait une éducation morale de l'empathie ? La notion même d'éducation morale est l'objet de controverses. S'agit-il d'une éducation visant à développer des habitudes et des traits vertueux ou d'une éducation morale rationnelle visant à favoriser le jugement et le raisonnement moral (Holter et Narvaez, 2011) ?

Cette question traduit la divergence d'opinions entre Durkheim et Piaget quant au fondement d'une éducation morale. L'œuvre « *Le jugement moral chez l'enfant* » (Piaget, 2000) est une prise de position contre la théorie durkheimienne en faveur d'une morale hétéronome qui mettrait en valeur l'autorité du maître. Pour Piaget, l'enfant, jusqu'à l'âge de sept ans, est soumis incontestablement à une autorité, mais s'ensuit la construction d'une morale autonome, au travers de pratiques coopératives entre pairs. Sa théorie le conduit à prôner une éducation au jugement moral.

3.2.5.1. Cadrage conceptuel : la notion de morale et d'éthique

Les notions d'éthique et de morale sont définies de manière différente d'un auteur à l'autre, quitte parfois à trouver des définitions opposées. Nous avons eu l'occasion de définir l'éthique lorsque celle-ci est socialement définie. Nous concevons une deuxième définition de l'éthique lorsque celle-ci s'adresse à une personne et nous nous fonderons sur le cadrage conceptuel proposé par Paturet (1995). Celui-ci distingue l'éthique de la morale en envisageant la dialectique entre la responsabilité et l'engagement éthique et l'obéissance aux règles.

« Si l'éducation vise la fabrication d'habitudes et de bonnes habitudes, l'interpellation de l'éthique rompt avec cette première visée de conformisation. L'èthos (l'éthique) laisse place à la parole et au désir du sujet. Là où l'èthos (la morale) lie, canalise et structure, l'èthos délie, dénoue les habitudes, brise les moules et les modèles. La morale appelle ordre et discipline, elle classe, simplifie prévoit ; elle est prescriptive. La morale exclut l'imprévu, le désordre, la création, car elle est fondée sur les principes de répétition, d'identité, de non-contradiction. La morale est raisonnable parce qu'elle est capable de calcul. En ce sens elle ne réclame ni désir ni engagement. L'éthique (èthos), au contraire sera engagement du sujet lui-même en tant qu'auteur de sa propre action et de ses propres choix » (ibid., p. 94).

L'introduction de l'empathie comme réponse à une éducation au bien-être animal, en positionnant l'acteur-sujet, invite à une éducation relevant de l'éthique. Ce choix nous paraît d'autant plus pertinent dans les contextes où le responsable du bien-être animal agit sans que les autres aient les moyens de vérifier les effets de son action. L'éthique professionnelle n'en est que plus essentielle.

Dans la suite de notre exposé, nous utiliserons les termes d'éthique et de morale selon la définition de Paturet lorsque ceux-ci s'adressent à une personne. Nous conservons la définition d'éthique proposée par Ricoeur lorsqu'il s'agit d'un principe socialement défini. Lorsque nous mentionnons d'autres auteurs, nous conserverons cependant les termes qu'il ont choisis.

3.2.5.2. Controverses : philosophie morale humienne contre philosophie morale kantienne

L'introduction de la notion de jugement moral³⁴ initie une seconde controverse relative à l'origine du jugement moral. Elle nous conduit à ré-examiner une controverse entre les deux philosophes Kant et Hume, qui n'a toujours pas trouvé de résolution. Le jugement moral dérive-t-il de la raison ou du sentiment ?

34 Si nous nous conformons à une morale prescriptive, la notion de jugement moral peut paraître, oxymorique. Il s'agit pour l'auteur d'un jugement associé à l'éthique de la personne, telle que nous avons défini la notion d'éthique.

« *There has been a controversy started of late, much better worth examination, concerning the general foundation of Morals; whether they be derived from Reason, or from Sentiment whether we attain the knowledge of them by a chain of argument and induction, or by an immediate feeling and finer internal sense.* » (Hume, 1777, p. 170).

Hume (*op.cit.*) positionne le sentiment moral d'humanité comme ultime dans le jugement moral : « *It appears evident that—the ultimate ends of human actions can never, in any case, be accounted for by reason, but recommend themselves entirely to the sentiments and affections of mankind, without any dependance on the intellectual faculties.* » (*ibid.*, p. 186).

Il ne remet pas pour autant en cause la raison dans le jugement moral mais elle n'est pour lui qu'un motif pour l'action, froide et sans attache, qui se borne à diriger l'impulsion en nous montrant les moyens adaptés aux fins. Si la raison peut reconnaître le vrai du faux, elle ne peut pas reconnaître le bien du mal.

« *But though reason, when fully assisted and improved, be sufficient to instruct us in the pernicious or useful tendency of qualities and actions; it is not alone sufficient to produce any moral blame or approbation. Utility is only a tendency to a certain end; and were the end totally indifferent to us, we should feel the same indifference towards the means. It is requisite a SENTIMENT should here display itself, in order to give a preference to the useful above the pernicious tendencies. This SENTIMENT can be no other than a feeling for the happiness of mankind, and a resentment of their misery; since these are the different ends which virtue and vice have a tendency to promote. Here therefore REASON instructs us in the several tendencies of actions, and HUMANITY makes a distinction in favour of those which are useful and beneficial* » (*ibid.*, p. 83).

L'humanité, comme sentiment moral, est un principe-clef de la morale humienne. Elle est invoquée car c'est elle qui permet les comportements altruistes au contraire d'un principe fondé sur les intérêts personnels qui valorisent l'égoïsme et sur lesquels s'appuie la justice.

Kant (2011), inspiré par les philosophes anglais dont Hume, adhère dans un premier temps à l'idée qu'il y a un sens moral inné, c'est-à-dire naturel. Le champ de l'éthique, pour Kant, est comme pour Hume, celui de la relation à l'autre. Ce sens moral est universel, et résulte d'un pur élan du cœur (ni fruit de connaissance, ni fruit de calcul). Mais il remarque aussi qu'une impulsion sentimentale, même si elle est bonne, peut conduire à des actes injustes. Il invoque donc de ne pas se fier au sentiment mais à la volonté.

« *L'amour comme inclination ne peut pas se commander ; mais faire le bien précisément par devoir, alors qu'il n'y a pas d'inclination pour nous y pousser, et même qu'une aversion naturelle et invincible s'y oppose, c'est là un amour pratique et non pathologique qui réside dans la volonté, non dans le penchant de sa sensibilité, dans des principes de l'action et non dans une compassion*

amollissante ». (Kant, *ibid.*, p. 135).

Notre jugement moral devrait nous permettre d'atteindre l'impartialité, ou une compréhension neutre et objective de la situation, il doit faire appel à notre capacité de raisonnement et non à notre sensibilité. Si la raison ne guide pas les sentiments, elle doit plutôt servir à fonder la morale en les contrôlant, les contournant ou les ignorant. Le projet kantien se fonde sur deux impératifs catégoriques de l'action : en premier lieu, il faut agir de la façon dont on peut souhaiter que les autres agissent, selon un impératif librement consenti. En second lieu, il s'agit de voir la personne comme une fin en soi et non plus comme un moyen. C'est ce deuxième impératif qui relève d'une éthique de la compassion (Lheureux, 2012). C'est cette même éthique qu'avance Ricoeur (*op.cit.*) dans la mesure où il considère qu'elle doit viser la vraie vie avec et pour l'autre.

En se fondant sur les thèses de Kant et de Hume, les philosophes distinguent ainsi une approche sentimentaliste d'une approche rationaliste. Ces deux manières d'envisager le jugement moral irriguent encore les débats contemporains. Elle questionne ce qui doit fonder une éducation à une empathie qui relève de la relation à l'animal.

Dans le souci de développer une rationalité critique, c'est la philosophie kantienne et habermassienne qui est interrogée pour répondre à une didactique des questions socialement vives (Simonneaux, 2011 ; Giral et Legardez, 2011) au travers de la valorisation du débat. Habermas (1987) retient de la philosophie kantienne l'importance de la raison comme mode d'accès au réel. Il s'en démarque cependant en introduisant les principes d'une morale dialogique qui se fonde sur la discussion et non pas sur un choix pris par la personne elle-même dans son for-intérieur. Il pose le principe d'atteindre un accord normatif par la discussion. Il réserve la morale monologique à la question du « bon » et fonde une morale dialogique qui vise à la justesse. En d'autres termes, pour Habermas (1999), savoir ce qui est bon appartient à l'individu alors que savoir ce qui est juste appartient à l'Autre. Ses choix philosophiques le conduisent donc à prendre position contre la pensée humienne qui limitait le rôle de la justice dans les problématiques collectives et qui favorisait la question du bon. Les émotions dans les pratiques discursives sont pour Habermas des argumentations existentielles, c'est-à-dire non rationnelles. Or, des chercheurs comme Zeidler et Sadler (2008) envisagent l'émotion comme susceptible de rationalité.

Ricoeur (1990) fait comme Habermas le choix du questionnement, de la délibération, mais ne le limite pas uniquement à ce qui est juste de faire mais aussi à une clarification exigée sur ce que nous croyons "bon" de faire, à une interrogation sur le sens et la valeur de nos actions. Il positionne la question du jugement axiologique dans le débat public.

Milbank (2012), dans son approche d'une éducation morale, prend position contre Habermas et Kant en soumettant un article au titre évocateur : « *what lacks is feeling : Hume versus Habermas and Kant* ». Il critique Habermas pour l'humanisme raisonnable qu'il fonde dans sa théorie de l'agir

communicationnel. Il préconise la valorisation du sentiment dans les choix moraux.

Haidt (2001), en s'appuyant sur la thèse humienne, considérant que les jugements moraux ne sont pas raisonnés mais se fondent sur une morale intuitive, une morale émotionnelle, met en avant le primat de l'intuition dans les jugements moraux. Il considère que le jugement moral est le résultat d'un système d'évaluation non inférentiel, automatique et immédiat. Le jugement valorise l'intuition ou l'émotion morale (Haidt, 2004). Dans le modèle proposé par Haidt (*op.cit.*), « *moral judgment is caused by quick moral intuitions and is followed (when needed) by slow, ex post facto moral reasoning* » (p. 817). Haidt nie l'importance du raisonnement moral dans le jugement moral. Les intuitionnistes qu'il représente mettent en avant le sentiment moral. Pour autant, la relation qu'ils font entre intuition et émotion ou sentiment reste peu claire.

Hoffman (2000) propose un entre-deux. Il considère un lien étroit entre l'empathie et des principes moraux de soin et de justice. Si ils sont indépendants, ils se supportent mutuellement. Lorsque nous rencontrons un être en détresse, nous ressentons une détresse empathique et sont activés des principes moraux. Ces derniers peuvent être activés directement ou stimulés par la détresse empathique et acquièrent alors une charge affective. Ils sont ensuite stockés en mémoire, comme des savoirs « chauds » qui peuvent être activés lorsque la personne est témoin d'un acte qui conduirait à violenter ces principes moraux. Si Hoffman (*op.cit.*) fait prévaloir les sentiments moraux dans des situations qui supposent un jugement moral, il s'oppose à Hume quant à les envisager comme le critère ultime de validation. Il considère que l'empathie et les sentiments moraux peuvent contribuer au jugement s'ils font l'objet d'un consensus collectif rationnel et informé. Mais il invoque une empathie mature, c'est-à-dire fondée sur le plan cognitif. La dimension cognitive de l'empathie permet alors de se « décentrer » de la situation de la personne, d'évaluer la signification à long terme de la situation de la victime, et de trouver une réponse la plus appropriée.

Pour autant, Hoffman (*op.cit.*) comme Gilligan (1987) s'opposent à une approche rationaliste fondée sur une conception kantienne de la philosophie morale qui surestime la place du raisonnement formel dans les jugements moraux. Hoffman (2000) met en avant que nos fondements moraux prennent racines dans nos capacités empathiques et conduisent à une sensibilité morale. Ils ne relèvent pas pour lui d'un développement cognitif associé au développement moral de l'individu comme le considère Kohlberg (1973).

Lemaire (2008) rejette la thèse rationaliste et sentimentaliste ou intuitionniste de la morale.

« *Les motivations que nous avons en accord avec nos jugements moraux ne résultent pas de ces jugements moraux eux-mêmes mais trouvent leur source dans des désirs très divers et indépendants de ces jugements moraux. (...) Quant au sentimentalisme et à l'intuitionnisme, ils tendent à sous-estimer les possibilités de la discussion morale. En effet nos positions morales seraient parfaitement arbitraires si seules nos émotions ou des intuitions légitimaient nos croyances morales* » (p. 243).

Il considère qu'il y a une séparation entre nos états motivationnels et nos réflexions et invite à faire dialoguer raison et sentiment.

Entre une approche qui met en avant la raison et celle qui prône le primat des sentiments dans les jugements moraux, Musschenga (2009) considère que l'éducation doit tout autant valoriser la pensée intuitive que la pensée analytique. La qualité de l'intuition dépend pour lui de plusieurs variables : la qualité du feed-back, la nature de l'environnement d'apprentissage, et le corpus de savoirs stockés dans la mémoire à long terme. Les compétences de raisonnement peuvent éventuellement ne pas être nécessaires pour trouver des solutions morales mais permettent quoi qu'il en soit de participer à des débats collectifs.

Selon Morin (2004), l'éthique est à envisager non pas dans une seule acception altruiste, mais dans sa complexité, dans les contradictions éthiques émergentes dans l'action, contradictions entre les éthiques qui relèvent de l'égosphère, de la sociosphère et de la biosphère. Il y a pour lui une incertitude éthique qui nous fait sortir du mode binaire bien/mal, juste/injuste. Le bien peut contenir du mal, le juste de l'injuste et vice et versa. Ainsi conçue, l'éducation au bien-être animal comme éducation à l'empathie renvoie l'apprenant à la question même de l'éthique, c'est-à-dire « à l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. Interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'autre » (Meirieu, 1991, p. 11). L'éducation à l'empathie nous conduit à valoriser le versant téléologique de l'éthique, la question de son engagement à l'égard de l'autre. Kant et Ricoeur prônent une éthique transcendante. Morin (2004) revendique une éthique complexe.

Ces différentes conceptions du jugement moral nous conduisent à une double interrogation sur ce que pourrait être les contours de l'éducation à l'empathie éthique. Cette dernière doit-elle plutôt valoriser une éthique transcendante altruiste ou promouvoir une éthique complexe qui met en tension des éthiques altruistes avec des éthiques autres ? Doit-elle par ailleurs favoriser une éducation émotionnelle et une éducation à l'intuition qui est absente de l'éducation scientifique (Fensham et Marton, 1992), ou plutôt un raisonnement moral ?

Le choix de l'éducation à l'empathie comme réponse à une éducation au bien-être animal nous a conduit à faire plusieurs constats. Il invite à dépasser l'acquisition des seuls savoirs scientifiques pour les faire dialoguer avec les savoirs subjectifs et intuitifs. Il invite à faire dialoguer l'acquisition de ces savoirs avec l'acquisition de compétences psychosociales. Il suppose une éducation au jugement moral. Il ne s'agit donc pas de traiter la problématique du bien-être animal au travers d'une rationalité instrumentale qui s'appuierait sur une certaine conception de la science enfermée dans un paradigme positiviste, mais plutôt de l'envisager comme une question cognitive, affective et éthique qui peut renouveler le type de rapport aux vivants, ce que préconise Bader (2005) pour les questions environnementales.

Il met aussi en lumière la controverse relative à la place de l'affectivité dans le processus éducatif. S'agit-il de s'en méfier et de favoriser un raisonnement moral, ou au contraire de la valoriser et de développer une « éducation du sentiment » ? A moins d'imaginer une éducation qui

mette en dialogue raison et sentiment ?

L'éducation à l'empathie en faveur du bien-être animal nous conduit finalement à revisiter et à ré-interroger les principes didactiques d'une question socialement vive qui fait ainsi dialoguer des savoirs controversés, une compréhension objective et subjective, des éthiques parfois divergentes et contradictoires et l'affectivité.

Nous proposons dans les deux sections qui suivent d'éclairer notre questionnement, au regard des travaux de recherche menés pour caractériser l'éducation à l'empathie à l'égard de l'environnement et du non-humain en général, et de l'animal en particulier.

3.3. L'éducation à l'empathie à l'égard du non-humain : regard sur les résultats de la recherche

Le choix d'une éducation à l'empathie interspécifique nous conduit à refuser une approche technocratique du bien-être animal, pour l'envisager comme un problème éthique. C'est à ce titre, à l'instar de Bader (2005), que nous nous rapprochons d'une éducation relative à l'environnement. Nous questionnons dans les sections qui suivent les résultats de la recherche dans le champ de l'éducation à l'environnement avant de préciser ceux qui concernent l'éducation à l'empathie à l'égard de l'animal.

3.3.1. Résultats de recherche qui relèvent de l'éducation à l'environnement

Nous nous intéressons ici aux recherches en éducation à l'environnement qui questionnent l'interaction savoirs, affectivité et éthique dans le souci de développer des attitudes ou des comportements pro-environnementaux. Nous préciserons si les auteurs mentionnent explicitement le terme d'empathie.

Alsop et Watts (2003) font observer que les recherches relatives à l'éducation à l'environnement se sont centrées plus sur la compréhension que sur la dimension affective des problèmes environnementaux. Or, plusieurs auteurs s'accordent à considérer nécessaire d'envisager dans l'éducation à l'environnement une approche toute à la fois cognitive, affective et axiologique. La conscience pro-environnementale est en effet un complexe de savoirs environnementaux, de valeurs et d'attitudes associés à une implication émotionnelle (Kollmus et Aygeman, 2002). Reis et Roth (2009) mettent ainsi en évidence l'importance de prendre en compte les émotions/sentiments dans une éducation à l'environnement au delà d'une instruction de modèles. Newhouse (1990) considère que des attitudes pro-environnementales peuvent changer en s'appuyant sur les émotions négatives ou positives à l'égard d'êtres vivants, c'est-à-dire en valorisant le domaine affectif. Ruiz et Vallejos (1999), Sadler (2004) soulignent l'importance de promouvoir tout particulièrement l'empathie et la compassion comme un élément clef de l'éducation des sciences. Les actions en faveur de

l'environnement peuvent être motivées en effet par des sentiments empathiques et sympathiques, par une attitude personnelle altruiste (Borden et Francis, 1978 ; Hinde et Groebel, 1991 ; Berenguer, 2007 ; Chawla, 2009), de care (Noddings, 1992).

Pour Noddings, (*op.cit.*), une éducation du care suppose de favoriser (1) une compréhension émotive et conceptuelle, (2) un regard positif et le respect des sentiments/émotions et de la valeur intrinsèque notamment d'animaux ainsi que la reconnaissance de leurs droits, (3) la motivation, la volonté et les compétences pour agir pour protéger et développer leurs émotions/sentiments et leurs droits. Elle critique les modèles de formation contemporains et les pratiques de classe qui se centrent sur la seule acquisition de connaissances, la performance cognitive et la valorisation de données mesurables pour aborder le care notamment à l'égard de la nature et des animaux. Elle propose de développer les formations autour de « centres de care » dans lesquels l'attention est donnée à l'apprentissage du care pour nous, pour nos intimes, pour nos relations, pour les autres humains éloignés de nous, pour les animaux, les plantes et le monde géophysique, pour les objets d'origine humaine, et pour les idées. Elle regrette que seules les idées soient valorisées à l'école par dessus tout en négligeant les autres « centres de care ».

Selon Fien (1997, 2003), l'éducation du care relève d'une prise de conscience, vitale pour le changement. Elle doit être au cœur du rôle des enseignants qui peuvent convaincre les enfants d'un sens du respect, de responsabilité et de solidarité pour l'environnement. Elle doit permettre une éducation aux valeurs qui ne doit pas être un endoctrinement (ce que Fien (2003) nomme une éducation aux attitudes) mais qui doit encourager l'évaluation de la pertinence des valeurs de care en jeu dans des problématiques pratiques mobilisant différentes valeurs. L'enseignement aux valeurs est donc pratique et éthique. Il permet de développer l'esprit critique des élèves (Winocur et Maurer, 1991). De même, pour Pepper (1987), une éducation aux valeurs ne doit pas être un endoctrinement mais permettre aux étudiants de définir librement les valeurs qui les animent, de développer une critique idéologique, et d'analyser les intérêts sociaux au travers d'une praxis critique. Mais cela ne suppose pas de minorer l'importance des savoirs par rapport aux valeurs. Une éducation au changement démocratique dans le champ de l'éducation à l'environnement doit favoriser l'acquisition de connaissances et de principes moraux et le jugement des valeurs dans les prises de décision démocratiques (Bak, 1996). Bak propose de s'inscrire dans une épistémologie normative qui valoriserait des débats raisonnés en lien avec des principes moraux. Une telle épistémologie supposerait de placer les élèves dans des expériences d'apprentissage ayant un impact affectif, et d'utiliser des arguments cognitifs et des principes moraux comme critères de prises de décision éthiques. Hartsell (2006) suggère de valoriser les systèmes de valeurs des apprenants et leurs comportements affectifs. Selon Fien (1997), cette éducation implique que des objectifs affectifs soient associés à des aspects de développement personnel, tels que le développement de l'estime de soi, la clarification des attitudes personnelles et le développement de compétences pour analyser les valeurs, ce qui suppose d'analyser des points de vue alternatifs et leurs conséquences à propos d'un problème. Enfin, pour cette auteur, une éducation au care ne doit pas être orientée uniquement vers la nature mais aussi à l'égard des autres humains. Zeidler et Sadler (2008) et Simonneaux et

Simonneaux (2009) considèrent respectivement les SSI et les QSV comme favorables au raisonnement éthique et moral et permettant la construction de jugements moraux.

Certaines pratiques éducatives dans le champ de l'éducation à l'environnement, formelles ou informelles³⁵, ont donné lieu à une évaluation en termes d'impacts sur le développement de l'empathie affective, éthique et cognitive. Des recherches menées sur des approches pédagogiques expérientielles visant à créer une relation directe avec les éléments de nature ou l'environnement révèlent qu'elles contribuent à développer l'empathie des élèves à l'égard du non-humain. Cottureau (2000) montre que des jeunes élèves de 10 à 12 ans développent, au travers d'une pédagogie associant un apprentissage cognitif et une approche sensible et émotionnelle, un éveil de la sensibilité, une construction de la relation affective au non-humain lors de séjours de deux à trois semaines en bord de mer. Farmer, Knapp et Benton (2007) montrent que des excursions d'élèves du primaire dans les montagnes rocheuses ont permis de développer une attitude pro-environnementale un an après l'expérience. Les activités dans la nature favorisent chez des enfants de 11-12 ans leurs relations empathiques avec la nature et leurs jugements moraux (Palmborg et Kuru, 2000). Les temps de récréation favorisés par des « socialiseurs » de jeu conduisent à des expériences significatives en termes de care (Chawla, 2007). La connexion émotionnelle³⁶ serait importante dans la construction des croyances, valeurs et attitudes à l'égard de l'environnement (Chawla, 1998, 1999).

Une éducation à l'empathie n'est pas l'apanage des écoles primaires. Si l'enthousiasme inné des enfants pour l'étude des systèmes naturels favorise une éducation à l'environnement, cette dernière reste particulièrement importante chez des élèves du niveau secondaire (Hartsell, 2006). Les adolescents âgés de 15 et 18 ans ont une sympathie à l'égard de la nature certes moindre que des jeunes âgés de 12 ans, mais qui n'en reste pas moins élevée (Szagun et Messenholl, 1993). « *It has a "built-in" potential for addressing the greater commitment to and fascination with global concerns that these students demonstrate, often at an earlier age than the general population* » (Hartsell, *op.cit.*, p. 267).

Si certains travaux questionnent l'approche sensible et émotionnelle, la connexion émotionnelle

35 Dans un premier temps, nous nous référons pour les distinguer à la définition proposée par l'UNESCO (2004) : L'éducation formelle est l'enseignement dispensé dans le système des écoles, lycées, collèges universités et autres établissements d'enseignement organisé qui constitue normalement une « échelle » continue d'éducation temps complet pour les enfants et les jeunes et débute en général à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à vingt ou vingt-cinq ans. L'éducation non formelle peut avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement et s'adresser à des personnes de tous âges. Elle peut, selon les contextes nationaux comprendre des programmes éducatifs destinés à alphabétiser des adultes, à dispenser l'éducation de base à des enfants non scolarisés, ou à transmettre des connaissances utiles, des compétences professionnelles et une culture générale. Les programmes d'éducation non formelle ne se conforment pas nécessairement au système de « l'échelle » ; ils peuvent être de durées diverses et être ou ne pas être sanctionnés par un certificat des acquis de l'apprentissage effectué. L'apprentissage informel, aussi appelé apprentissage informel par expérience relève des connaissances acquises autrement que par des études formelles dans un établissement d'enseignement post-secondaire.

36 Au sens d'avoir une relation affective avec.

et l'intuition pour favoriser des attitudes pro-environnementales, des jugements moraux, d'autres s'intéressent plutôt à une éducation par les valeurs. Les parents et les « éducateurs moraux » jouent un rôle important dans l'accompagnement du développement des enfants dans l'apprentissage de l'empathie (Hoffman, 2000). Comme nous l'avons mentionné précédemment, la méthode par « induction » qui consiste à pointer que le comportement de l'enfant a des conséquences dangereuses pour l'Autre, et à mettre en lumière la souffrance de la victime encourage tout particulièrement une « prise de perspective » sympathique et l'internalisation de la culpabilité à heurter l'autre. Adultes et pairs plus âgés aident à stabiliser ces réponses quand ils établissent des principes moraux et des règles et quand ils encouragent la discussion sur ces principes (Hoffman (*op.cit.*)).

Dans le cadre de l'éducation formelle, par le biais des socio-scientific issues (SSI), Zeidler et Keefer (2003) prônent le discours et les interactions sociales pour la construction d'un jugement moral dans la prise en compte de considérations éthiques. Lee, Yoo, Choi, Kim, Krajcik, Herman et Sadler (2013), analysant l'évolution des valeurs d'étudiants débattant au sujet des technologies de modification génétique, montrent qu'une éducation socio-morale valorisant des SSI tend à développer une empathie et un raisonnement moral.

« This becomes particularly important in a rapidly changing technological society where individuals need to be sensitive to moral and ethical elements embedded within SSI, value and accept diverse perspectives on the issues, identify empathetically with others who suffer directly or indirectly from the « merits » of development, and share the responsibility to alleviate, remedy or prevent such suffering. In its ideal form, sociomoral education, as is instantiated in SSI approaches, tends to develop empathy and moral reasoning through the exploration and negotiation of shared group norms, personal involvement in discourse and actions supporting one another's learning » (Lee *et al.*, *op.cit.*, p. 5).

Lee, Chang Choi, Kim et Zeidler (2012) observent aussi que des enseignants en formation initiale évoluent lors de débats relatives à différentes SSI (utilisation du nucléaire, le changement climatique, et l'utilisation des cellules souches) et montrent notamment une plus grande compassion à l'égard des pays en voie de développement. Fowler, Zeidler et Sadler (2009) montrent que des étudiants, après un an de formation mobilisant des SSI, développent une sensibilité morale dans le cadre de cours d'anatomie et de physiologie. Cette sensibilité morale serait cruciale pour favoriser l'empathie. Rest (1986) considère en particulier la sensibilité morale comme l'une des composantes clés qui contribuent à prendre une décision morale et avoir un comportement moral. Au demeurant si la sensibilité morale s'accroît, le sentiment d'efficacité pour agir dans la résolution de SSI reste limité (Ruiz et Vallejos, 1999 ; Lee *et al.*, 2012 ; Chang et Lee, 2010).

Dans la valorisation didactique des questions socialement vives, Simonneaux et Simonneaux (2009) et Vidal et Simonneaux (2010) montrent que si la situation proposée aux étudiants s'oppose à leur système de valeurs, l'affect peut freiner le raisonnement critique, constituer une résistance, et être nuisible à l'adoption d'attitudes empathiques. Une distance affective et cognitive optimale est à rechercher, distance qui ne soit ni trop grande créant alors un désintérêt, ni trop réduite qui limiterait

le raisonnement.

Avant de proposer un bilan de ces différentes recherches, nous nous proposons de spécifier celles qui relèvent de l'éducation à l'empathie à l'égard de l'animal.

3.3.2. Résultats de la recherche concernant l'éducation à l'empathie à l'égard de l'animal

La conférence internationale « *Animal welfare education : everyone is responsible* » des 1 et 2 octobre 2010 permet de mettre en lumière différentes stratégies didactiques mises en œuvre par les praticiens pour répondre aux finalités d'une empathie interspécifique. Certains d'entre eux préconisent une approche cognitive : « *Educational programs can therefore focus on empathy. To increase empathy, I believe it is important to point out the similarities between animals and human beings.* » (Lips, 2010, p. 58). L'association non gouvernementale autrichienne « *Tier macht Schule* » invite les jeunes enfants jusqu'aux jeunes adultes à des stages pratiques dans des fermes biologiques, des élevages d'animaux pour « *leur permettre d'acquérir des savoirs dans des contextes pratiques* »³⁷ (Scheib, Roeper, Hametter, 2010, p. 70). Le New Zealand School Science Curriculum met en exergue l'importance de promouvoir auprès des élèves d'école primaire l'acquisition de concepts scientifiques au travers de l'observation et de la manipulation d'animaux (Edwards, Quay, 2010). The World Society for the Protection of Animals (WSPA) se donne pour finalité de valoriser les savoirs relatifs aux sciences du bien-être animal dans les cours destinés aux étudiants vétérinaires pour les conduire à construire des attitudes positives à l'égard de l'animal (Vere, 2010). Si les auteurs que nous venons de citer préconisent pour les étudiants l'acquisition de savoirs pratiques ou conceptuels, d'autres comme Main (2010) envisagent plutôt d'inculquer des savoirs relevant de l'éthique de l'humain et des politiques relevant du bien-être animal.

Certains travaux tendent à justifier la pertinence du choix de développer les savoirs pour permettre une meilleure prise en compte du bien-être animal. Pour Kellert (1993), Thompson et Mintzes (2002), Dimopoulos et Pantis (2003), savoirs et attitudes envers les animaux sont intimement liés. Les scientifiques ont plus de savoirs, et expriment plus d'intérêts pour l'animal et sa protection que le grand public (Kellert, 1993). Les étudiants les meilleurs en biologie ont moins d'attitudes négatives et utilitaires à l'égard des requins que les autres (Thompson et Mintzes, 2002). L'acquisition de savoirs factuels sur les oiseaux chez des élèves âgés de 10 à 19 ans favorise les attitudes positives à leurs égards (Prokop, Kubiato et Fancovicova, 2008).

Hills (1995) s'insurge à l'égard d'une éducation qui relèverait des seuls savoirs et qui dénierait une éducation pour l'empathie affective. Selon elle, l'empathie peut être potentiellement une force motivationnelle pour permettre des attitudes positives à l'égard de l'animal mais les recherches en la matière sont insuffisantes. Elle propose d'accroître la compréhension de l'expérience mentale de l'animal mais aussi d'intégrer les sentiments de l'apprenant. Pour Edwards (1990) aussi, les

37 Traduction personnelle

émotions peuvent être plus efficaces dans le changement d'attitudes que les arguments fondés sur les savoirs. Prokop et Kubiak (2008) considèrent que les sentiments envers les animaux doivent être pris en compte dans l'apprentissage des enfants pour développer des comportements positifs à l'égard de l'animal. Des visites médiées de la vie sauvage marine (dauphins, tortues et baleines) et proposées à un public hétérogène associant démarches cognitives et affectives empathiques contribuent à développer des changements de comportements et des motivations d'engagement en faveur de la conservation de la faune marine (Zeppel, 2008). Selon ce chercheur, c'est une pédagogie expérientielle en relation avec l'animal qui favoriserait l'empathie. Cependant cette pédagogie, revendiquée par certains (Gonzales-Monteagudo, 2004), a ses limites.

D'autres chercheurs préconisent une éducation aux valeurs pour développer auprès des jeunes une éthique de la compassion envers les animaux (Eadie, 2011). Le World Animal Net³⁸ considère fondamental que l'éducation à l'école permette de développer des attitudes de care, non pas en endoctrinant mais en encourageant le traitement de questions telles que celles de penser aux besoins des animaux, à leurs sentiments, à leur souffrance, à l'effet de nos actions, au monde et à notre place au sein de ce monde. Dans l'enseignement professionnel, le Narragin Agricultural college en Australie développe un programme pour le traitement éthique de l'animal (Kepert, 2007). Des clubs d'animaux sont organisés à Sydney avec l'objectif de développer une éducation à l'empathie et à la compassion (Eadie, *op.cit.*). En associant éthique et savoirs, au travers des approches pragmatiques dont elles s'inspirent, les SSI visent à permettre de participer plus complètement aux choix de la communauté en incluant la défense pour les autres êtres qui peuvent être affectés et qui peuvent autrement être exclus, en incluant les animaux et les plantes (Zeidler, 1984 ; Mueller, 2009).

D'autres travaux de recherche en sciences de l'éducation questionnent les variables qui font barrières ou qui favorisent l'empathie à l'égard de l'animal. Certaines variables relèvent de caractéristiques humaines : un effet genre est fréquemment observé, les femmes traduisant une plus grande empathie que les hommes (Driscoll, 1992 ; Herzog, Betchart et Pittman, 1991 ; Hills, 1993 ; Mathews et Herzog, 1997 ; Ellingsen, Zanella, Bjerkas et Indrebo, 2010). Des variables sociologiques telles que le niveau éducationnel (Ellingsen *et al.*, 2010), la région géographique, l'âge ou la race (Kellert, 1988), les affiliations religieuses (Bowd et Bowd, 1989) sont susceptibles d'expliquer la présence ou non d'attitudes empathiques à l'égard de l'animal. Des expériences précoces avec des animaux de compagnie les favorisent aussi (Paul et Serpell, 1993 ; Ellingsen *et al.*, *op.cit.*). Les traits de personnalité comme la sensibilité ou l'imagination à l'égard de l'animal peuvent influencer la manière de traiter l'animal, mais la personnalité n'est pas le meilleur facteur pour déterminer nos comportements envers l'animal (Mathews et Herzog, *op.cit.*).

D'autres travaux de recherche mettent en évidence que nos attitudes empathiques sont aussi influencées par la similarité de l'animal avec l'Homme (Plous, 1993), à sa promiscuité phylogénétique, à son attachement (Ellingsen *et al.*, 2010) et aux modes d'utilisation qu'il en est fait (Knight, Nunkoosing, Vrij et Cherryman, 2003). Si la croyance dans l'esprit animal est invoquée

38 En ligne : <http://www.worldanimal.net/wan-resources/humane-education-resources?id=10>.

comme facteur favorisant nos comportements empathiques (Davis et Cheeke, 1998), il apparaît cependant mineur (Hills, 1995).

La connaissance des facteurs qui favorisent, facilitent ou nuisent à la relation Homme-animal est déterminante quant à leur prise en compte dans une approche éducative. Elle a conduit à concevoir différentes modélisations (Fitkau et Kessel, 1981 ; Stern, Dietz et Karlof, 1993 ; Blake, 1999 ; Kollmus et Aygeman, 2002) pour appréhender le système d'interactions multi-factorielles qui conduit un individu à exprimer ou à ne pas exprimer un comportement pro-environnemental. Au regard des différents modèles suggérés.

3.3.3. En guise de bilan

Au regard des résultats de recherche que nous venons de recenser, nous aboutissons aux conclusions suivantes :

(1) les stratégies didactiques visant à favoriser une éducation à l'empathie ne prennent que peu en compte une théorie du développement dans la relation au non-humain. Berryman (2003) en fait le constat dans le champ de l'éducation relative à l'environnement et suggère d'interroger la genèse de l'être humain dans sa relation à l'environnement. Une synthèse de travaux de recherche en psychologie le conduit à envisager trois périodes clés, la petite enfance (0-6 ans), l'enfance (6-12 ans) et de l'adolescence (12-18 ans). L'empathie envers les animaux relèverait plus particulièrement de la petite enfance, ce qui justifierait de la stimuler durant cette période. Mais Berryman (*op. cit.*) nous invite aussi à considérer l'interaction entre ces étapes et les processus éducatifs en jeu. Golstein et Winner (2012) montrent notamment une plasticité de l'empathie bien après la période clef de 3-4 ans. Les capacités empathiques peuvent se développer au travers de jeux de rôles chez les adolescents. Schwenk, Göhle, Hauf, Warnke, Freitag et Schneider (2014) observent qu'il y a une maturation de l'empathie cognitive avec l'âge mais pas de l'empathie émotionnelle. Les résultats partiels obtenus conduisent Chawla (2007) et Chawla et Cushing (2007) à insister sur la nécessité de travailler sur une théorie de la psychologie environnementale pour comprendre le développement des actions environnementales effectives chez un individu et d'envisager des approches éducatives pertinentes.

Les travaux menés sur la relation de l'Homme à l'animal conduisent aussi à envisager que l'âge est un facteur important à prendre en compte dans le choix des stratégies éducatives. Kellert (1985) distingue des changements importants dans la perception des animaux par les enfants selon leur âge : il observe chez les 6-9 ans des changements dans les variables comportementales et affectives. Les 10-13 ans développent plutôt des capacités cognitives à l'égard de l'animal. Les 13-16 ans ont une conscience écologique et un intérêt éthique du rôle des animaux dans leurs habitats naturels, ce que confirment les travaux de Prokop et Kubiak (2008). Broom (2001) considère cependant que les personnes plus jeunes ont une implication morale plus grande envers le bien-être des animaux. Pour Bjerke, Ode-Gardstuen et Kaltenborn (1998), Lindemann-Matthies (2005), les espèces

animales mobilisent l'intérêt des enfants comme des adolescents. Salmona (1994) considère que les savoirs affectifs ne s'acquièrent que dans le contexte d'un enseignement informel dans le jeune âge.

Tous ces résultats soulèvent l'importance de considérer l'âge dans la définition de stratégies éducatives relatives à l'empathie à l'égard du non-humain, mais cette éducation peut être envisagée chez l'enfant comme chez l'adolescent. Si il est permis d'envisager une évolution « éco-zoo-ontogénique³⁹ » de l'empathie interspécifique, il est nécessaire de la réfléchir au regard de ses interactions avec les processus éducatifs qui la favorisent ou la contrarient.

(2) Les stratégies didactiques envisagées par les chercheurs et les praticiens ne prennent que rarement en compte la complexité des différents facteurs susceptibles de favoriser ou au contraire de faire barrière à une éducation à l'empathie. Au vu du nombre de facteurs susceptibles d'influencer une éducation à l'empathie à l'égard de l'animal, chaque apprenant est susceptible de présenter un « profil » original. L'interaction entre un apprenant et la stratégie éducative qui lui est proposée est susceptible d'être spécifique. Pour cette raison, Braus, Ady, Ardoin, Coleman, Ford, Grimm, Heimlich, Hopkins, Jeppesen, Mann, Merrick, Miller, Petty et Slavin (2013) concluent que développer des programmes qui visent à un changement de comportement requiert des stratégies qui doivent s'adapter au contexte, à l'audience et à l'action désirée.

(3) Les stratégies didactiques envisagées susceptibles de répondre à une éducation à l'empathie interspécifique s'inscrivent dans différents paradigmes : un paradigme qui met l'accent sur les savoirs, un autre qui valorise l'affectivité et un dernier qui prône le raisonnement critique, le raisonnement moral et les démarches réflexives sur les valeurs. Ces paradigmes apparaissent correspondre respectivement aux paradigmes positiviste, interprétatif-relativiste et socio-critique envisagés par Robottom et Hart (1993). Si l'éducation à l'empathie à l'égard du non-humain dépasse le seul paradigme interprétatif-relativiste (paradigme que nous nommerions plus volontiers affectif) comme ces deux auteurs l'envisageaient initialement, nous interrogeons le dialogue qui peut s'instaurer entre des approches éducatives relevant de chacun des paradigmes dans une démarche éducative complexe.

(4) Les élèves et les enseignants qui font l'objet de la recherche sont menés majoritairement dans le cadre de l'éducation populaire, de l'enseignement général ou de l'enseignement professionnel supérieur. A notre connaissance, aucune recherche sur l'éducation à l'empathie à l'égard de l'animal n'a été menée dans l'enseignement secondaire professionnel qui forme à des métiers animaliers. Salmona (1994) faisait le constat que la plupart des formateurs de structures agricoles avaient beaucoup de mal à intégrer dans leur approche du travail les composantes affectives et relationnelles propres au travail animalier. Il nous apparaît donc intéressant et important de questionner les processus d'apprentissage et d'enseignement de l'empathie dans des formations qui conduisent à des métiers qui supposent une relation régulière avec l'animal.

39 Nous faisons ici référence au concept d'éco-ontogenèse élaboré par Berryman (2003), c'est-à-dire le développement de l'humain en relation avec l'environnement.

(5) Si certains travaux évaluent l'impact d'une stratégie didactique en termes de développement de l'empathie, aucun des articles recensés n'envisage l'évolution d'un tel apprentissage sur le temps long d'une formation, où l'élève est soumis à une diversité de situations et en contact avec une diversité d'acteurs susceptibles d'influencer ses conceptions, attitudes et comportements à l'égard de l'animal.

(6) Les travaux de recherche questionnent tantôt l'influence de l'éducation formelle, tantôt celle de l'éducation non-formelle et plus rarement celle de l'éducation informelle sur l'empathie. Aucun n'interroge l'interaction entre ces trois formes d'éducation dans le cadre d'une éducation à l'empathie.

(7) Au regard des recherches menées, Chawla (2009) considère nécessaire de faire des recherches sur la manière dont les enfants évaluent les activités qui leur sont proposées notamment au regard des valeurs qui sont mobilisées. Elle interroge en particulier comment les références changent avec l'âge, si certaines activités prédisent un apprentissage du soin pour la nature plus fortement que d'autres ? Par ailleurs, les messages sont souvent contradictoires : le jeune passe d'un groupe, la famille, à un autre au sein de l'école, à des groupes de pairs. Comment gèrent-ils les contradictions ? Qu'est-ce qui fait qu'un message l'influence plus qu'un autre ?

3.4. Nos questions de recherche

Les différents constats que nous venons d'élaborer nous amènent à la question de recherche suivante : Comment le système éducatif formel, non-formel et informel à propos de la question controversée du bien-être animal influence-t-il l'apprentissage de l'empathie ?

Nous n'entendons pas la notion de système éducatif au sens du système scolaire ou de l'ensemble des institutions qui participent à la fonction éducative, ce qui nous renverrait à la seule éducation formelle. Nous la concevons comme l'ensemble des acteurs qui, intentionnellement ou non, participent à l'éducation d'une personne ou d'un groupe de personnes. Elle nous permet d'envisager le processus d'apprentissage comme associant formalité et informalité (Colley, Hodkinson et Malcom, 2003). L'apprentissage n'est ni formel, ni informel, ni semblable dans toutes les situations éducatives (Brougère et Bézille, 2007). Nous envisageons l'acteur au sens d'actant tel que le définit Latour (1991), c'est-à-dire quelque chose qui agit ou à qui l'activité est accordée par d'autres. Cette activité n'implique aucune motivation spéciale. Cette définition nous permet en particulier d'interroger l'influence de l'animal sur les processus d'apprentissage.

La question de recherche générale que nous nous posons est précisée au travers des trois sous-questions suivantes :

(1) Quels sont les facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement chez les élèves l'apprentissage de l'empathie à l'égard de l'animal dans les différentes formes d'éducation ?

Nous entendons par facteur « celui ou ce qui agit ⁴⁰», « un élément qui influe sur un processus un résultat⁴¹ ». Le facteur peut être un être vivant comme un élément concret ou abstrait.

Parmi les différents facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage, nous en questionnerons plus particulièrement deux dans le champ de l'éducation formelle : l'enseignant et l'auteur de manuels scolaires.

(1-1) Comment les enseignants prennent-ils en compte une éducation à l'empathie dans le souci du bien-être animal ?

(1-2) Comment les auteurs de manuels scolaires prennent-ils en compte une éducation à l'empathie dans le souci du bien-être animal ?

3.5. Choix de l'objet d'étude : la prise en compte du bien-être animal dans l'enseignement professionnel agricole

Les problèmes relatifs au bien-être animal dénoncés dans la législation européenne⁴² concernent tout particulièrement l'élevage et les filières de la production de viande. La question de la prise en compte en formation du bien-être animal intéresse donc au premier chef l'enseignement professionnel agricole porté par le Ministère de l'Agriculture, de l'Agro-alimentaire et de la Forêt. Celui-ci propose plusieurs curriculums formels qui intéressent les métiers animaliers (cf tableau n°1) du niveau V au niveau I. Selon leurs finalités, ces curriculums relèvent des activités hippiques, de l'élevage et de la commercialisation des animaux de compagnie ou de l'élevage des animaux d'expérimentation (curriculums appartenant au secteur de l'élevage et des soins aux animaux), de la production des animaux de rente (curriculums relevant du secteur de la production animale), ou enfin de la gestion de la faune sauvage (curriculums relevant du secteur aménagement de l'espace et protection de l'environnement).

Tableau n°1: Formations dispensées au sein de l'enseignement agricole technique et relevant de métiers animaliers

Secteurs	Activités hippiques	Élevage et soin aux animaux	Production animale	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement
Niveau V	CAPA « Lad-cavalier d'entraînement » CAPA « Maréchalerie » CAPA « Soigneurs d'équidés »	Seconde Pro « Technicien en expérimentation animale » TH « Agent cynophile de sécurité »	BPA « Travaux de la production animale/Élevage de porcs ou de volailles » BPA « Travaux de la production animale/Élevage de ruminants »	

40 Définition issue du centre national de ressources textuelles et lexicales <http://www.cnrtl.fr>.

41 Définition issue du dictionnaire de la langue française en ligne <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr>.

42 La première convention européenne qui fait état du bien-être animal est signée en 1978 et concerne la protection des animaux d'élevage. Elle s'applique à l'alimentation, aux soins et au logement des animaux, en particulier dans les systèmes d'élevage intensif.

	CS « Utilisateur de chevaux attelés »	TH « Auxiliaire spécialisé(e) vétérinaire » TH « Toilettier canin »	BPA « Travaux de la production animale/Polyculture-élevage » CAP « Maritime et conchylicole » CAPA « Production agricole, utilisation des matériels/Productions animales » Seconde « Pro Productions animales »	
Niveau IV	Bac pro « Conduite et gestion de l'entreprise hippique » BP JEPS « Activités équestres » BP « Responsable d'entreprise hippique »	Bac Pro « Conduite et gestion d'une entreprise de secteur canin et félin » Bac Pro « Technicien en expérimentation animale » BP « Éducateur canin » BPA « Travaux de l'élevage canin et félin » TH « Soigneur animateur d'établissements zoologiques »	Bac Pro « Conduite et gestion des exploitations agricoles/Élevage et valorisation du cheval » Bac Pro « Conduite et gestion des exploitations agricoles/Systèmes à dominante élevage » Bac Pro « Productions aquacoles BP « Responsable d'exploitation aquacole maritime- continentale » CS « Conduite d'un élevage avicole et commercialisation des produits » CS « Conduite d'un élevage caprin et commercialisation des produits » CS « Conduite d'un élevage ovin viande » CS « Conduite de l'élevage laitier » CS « Conduite de l'élevage porcin » CS « Débardage à traction animale » CS « Éducation et travail des jeunes équidés » TH « Berger vacher pluriactif »	Bac Pro « Gestion des milieux naturels et de la faune »
		TH « Éducateur de chiens guides d'aveugles »	BTSA « Productions animales » CS « Technicien conseil en production	BTSA « Gestion et protection de la nature »

Niveau III			laitière » CS « Technicien conseil en production laitière ovine » CS « Technicien cynégétique » TH « Technicien supérieur en contrôle des productions et des transformations animales »	
Niveau II	Licence pro « Commerce, management et gestion des entreprises de la filière élevage »	Licence pro « Comportementaliste animalier »	Licence pro « Aquaculture et gestion durable de son environnement » Licence pro « Développement et conseil pour les filières ovines » Licence pro « Développement et valorisation des produits de l'élevage » Licence pro « Développement local et conseil en élevage : option caprine » Licence pro « Génétique et développement de l'élevage » Licence pro « Métiers du conseil en élevage, production laitière » Licence pro « Métiers du suivi d'élevage et de la valorisation des produits animaux transformés » Licence pro « Technologies en physiologie et physiopathie » Licence pro « Aquaculture durable et gestion de la qualité » TH « Responsable des systèmes et de la qualité en production animale »	
Niveau I		DE « Chirurgie des animaux de compagnie » DE « Vétérinaire »		

Abréviations utilisées dans le tableau : CAP : certificat d'aptitude professionnelle ; CAPA : certificat d'aptitude professionnelle agricole ; seconde pro : seconde professionnelle ; BP : brevet professionnel ; BPA : brevet professionnel agricole ; BPJEPS : brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport ; Bac Pro : baccalauréat professionnel ; BTSA : brevet de technicien supérieur agricole ; CS : certificat de spécialisation ; TH : Titre homologué ; licence pro : licence professionnelle ; DE : diplôme d'état.

La diversité des secteurs qui relèvent de l'animal de production, de l'animal de compagnie, de l'animal sauvage, de l'animal d'expérimentation et qui suppose pour chacun d'entre eux une relation de l'Homme à l'animal spécifique nous offre un terrain d'étude sur la prise en compte du bien-être de l'animal particulièrement heuristique. Il l'est d'autant plus que la prise en compte du bien-être animal dans l'enseignement agricole est l'objet de débats. En réponse au lancement du cinquième schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole technique 2009-2013, l'association française PMAF⁴³ (2009), consultée, a élaboré un document d'information « *Contribution de la protection mondiale des animaux de ferme (PMAF) au schéma prévisionnel national des formations agricoles 2009-2013* » relevant de l'élevage. Elle critique un enseignement agricole dont les élèves et étudiants « *en productions animales sont formés au modèle industriel productiviste. Au moment de s'installer en tant qu'éleveur, cet enseignement limite parfois la liberté d'évaluation et la liberté de choix des étudiants* » (p. 4). Pourtant, en s'appuyant sur le rapport de François Grosrichard (2006) sur l'enseignement agricole destiné au ministre de l'Agriculture et de la Pêche alors en fonction, Dominique Bussereau, pointait que l'un de ses points forts était d'être un enseignement du respect du « vivant » afin que le « vivant » reste durable. La notion de bien-être animal fait l'objet d'une prise en compte didactique dans les référentiels de formation de l'enseignement professionnel agricole dans le secteur de la production animale depuis 1990 (Lipp et Simonneaux, 2013). Ce constat se fonde plus spécifiquement sur une analyse des diplômés d'ouvrier qualifié et de responsable d'élevage. En 2008, le ministère de l'Agriculture et de la Pêche a créé un réseau mixte technologique⁴⁴ « bien-être animal et systèmes d'élevage ». Ce dernier, suite à une enquête réalisée auprès d'enseignants de zootechnie, a constitué depuis 2010 un groupe de travail pour réaliser des documents pédagogiques visant à aider à l'enseignement du bien-être animal dans les établissements de formation professionnelle agricole. Le nouveau projet de Loi d'Avenir pour l'Agriculture, l'Alimentation et la Forêt souhaite que l'enseignement agricole ait un rôle important à jouer pour intégrer la dimension environnementale et sanitaire à l'enjeu de production et que sa mission doit s'effectuer en cohérence avec les politiques publiques de l'agriculture, telle que l'ambition « *produisons autrement* ». Cet enjeu lancé par Stéphane Lefoll lors de la conférence « *Agriculture : produisons autrement* » le 18 décembre 2012 est susceptible d'aider à favoriser la prise en compte du bien-être animal dans l'enseignement agricole.

L'enseignement agricole nous apparaît donc comme un terrain d'étude pertinent pour nous permettre d'investir notre question de recherche relative aux spécificités de l'éducation à l'empathie interspécifique en réponse à la question controversée du bien-être animal. En particulier, les

43 Protection Mondiale des Animaux de Ferme

44 Les réseaux mixtes technologiques ont été créés dans le cadre de la loi d'orientation agricole du 5 janvier 2006 pour remédier au trop grand cloisonnement entre des acteurs de la recherche, de la formation et du développement et favoriser l'innovation dans les secteurs agricole et agro-alimentaire.

formations qui relèvent de la production animale ou de l'élevage font co-habiter des enjeux utilitaristes et des enjeux de bien-être animal. Elles sont donc susceptibles de mettre en évidence des controverses qui interrogent les démarches de formation et les processus d'apprentissage. Montagner (2002) souligne que la problématique du bien-être de l'animal est bien différente selon l'animal envisagé, notamment lorsqu'il s'agit d'un animal de compagnie et d'un animal utilitaire.

Nous nous intéresserons donc plus particulièrement au système éducatif en jeu au regard de l'éducation à l'empathie interspécifique dans deux formations de niveau similaire dont l'une relève de la filière production animale et de l'élevage d'animaux de rente, et l'autre de la filière animaux de compagnie : le baccalauréat professionnel «Conduite et gestion des exploitations agricoles/Systèmes à dominante élevage » et le baccalauréat professionnel « commerce et vente en animalerie ».

CHAPITRE IV : L'apprentissage de l'empathie interspécifique en formation professionnelle agricole

Nous présentons dans ce chapitre la recherche que nous avons réalisée pour répondre à notre première question de recherche : Quels sont les facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement chez les élèves l'apprentissage de l'empathie à l'égard de l'animal dans les différentes formes d'éducation ?

Nous avons réalisé une recherche de type interprétative en analysant, sur un pas de temps de deux ans, l'évolution de l'empathie à l'égard de l'animal chez sept élèves inscrits dans deux formations professionnelles agricoles, l'une relevant des productions animales, l'autre de la vente et de la commercialisation d'animaux de compagnie. Nous nous sommes interrogés sur les facteurs susceptibles d'expliquer de telles évolutions.

Nous présentons dans un premier chapitre les cadres conceptuels mobilisés, puis dans un second chapitre la méthodologie utilisée, la troisième chapitre mettra en évidence les résultats obtenus et le quatrième sera l'objet d'une discussion sur ces résultats.

4.1. Les cadres conceptuels utilisés

Nous avons mobilisé trois cadres conceptuels. Le premier relève de la notion de formes éducatives qui nous conduit à définir plus précisément les concepts d'éducation formelle, non-formelle et informelle. Le second propose une grille d'analyse de la relation Homme-animal fondée sur la théorie de Harold Searles (1986) relative à la relation au non-humain. Le troisième propose une typologie des mécanismes de défense et de coping dans les processus relationnels.

4.1.1. Les formes éducatives des éducations formelle, non formelle et informelle

Les notions d'éducation formelle, non formelle et informelle sont des catégories dont Fabre (2000) interroge la dimension heuristique. L'éducation formelle renvoie aux institutions d'éducation et de formation, l'école, l'université. L'éducation dans le cadre d'associations, de clubs relèveraient de l'éducation non formelle. L'éducation informelle « *constitue un bain environnemental où ne se décèle aucune intention d'enseigner mais où se réalisent néanmoins des apprentissages* » (Fabre, *ibid.*, p. 207). Dasen (2000) envisage l'éducation informelle comme ce qui ne s'apprend pas à l'école, ce qu'il appelle les savoirs quotidiens acquis en particulier au travers d'une éducation « traditionnelle ».

Les éducations autres que scolaires relèvent tout autant de l'éducation familiale, l'éducation sportive, l'éducation dans le cadre des loisirs, l'éducation religieuse, l'éducation des enfants dans le

voisinage, en compagnie des camarades, l'éducation des adultes, l'éducation au travers des médias et des différentes technologies de la communication (Montandon, 2000).

Les éducations non formelle et informelle étant définies en opposition à l'éducation formelle, il est difficile d'identifier les formes éducatives qu'elles recouvrent. Au demeurant la formalisation éducative n'est pas l'apanage de l'éducation formelle. Éducation formelle, informelle et non-formelle ont leurs propres processus de formalisation. « *La notion de forme permet de comprendre la logique d'un continuum de l'informel (ou moins formel) au plus formel (ou scolaire), et plus largement d'un processus de formalisation, déformalisation qui passe par des continuités, discontinuités et reconfigurations* » (Brougère et Bézille, *op.cit.*, 2007, p. 147). Une même activité peut relever de l'éducation formelle si elle se déroule à l'école et de l'éducation non-formelle si elle se déroule dans une association. Quel sens cela a-t-il alors sur un plan pédagogique de les distinguer ? Montandon (*ibid.*) s'interroge alors sur les risques de simplifier par cette classification la complexité du processus éducatif. Elle avance qu'il est préférable d'abandonner les notions artificielles que sont les éducations formelle, informelle et non formelle pour observer les configurations particulières que peuvent prendre l'éducation et d'éviter les écueils d'une vision de formes de l'éducation trop centrées sur la forme scolaire dont découle les notions de non-formel et d'informel.

Les travaux de Moneyron (1998), réalisés à partir des interviews et observations auprès de bergers tendraient cependant à justifier la dimension heuristique du modèle tripolaire formel-informel-non-formel. Elle constate que l'école ne peut pas à elle seule former un berger. L'apprentissage « par contact direct » permet de se familiariser avec un autre mode de vie. Mais le compagnonnage, la prise en charge par les bergers plus experts des novices, ne suffit pas plus à répondre à l'apprentissage des compétences que supposent le métier de berger. Elle est ainsi amenée à interroger le dialogue entre l'éducation formelle et non-formelle. Mais l'originalité de ses travaux relèvent aussi de la mise en lumière des savoirs d'expériences particuliers que sont les éco-savoirs. Ces savoirs appris au travers d'une éducation informelle, au contact de l'environnement, au travers d'une observation subjective et sensible, sont tout particulièrement valorisées par le berger qui compose avec les aléas de son quotidien. Moneyron (*op.cit.*) interroge alors la complémentarité des trois formes éducatives. Cottreau (1994) montre aussi l'importance de l'éco-formation dans les processus de connexion émotionnelle et imaginaire avec l'environnement que ne peuvent proposer une formation formelle centrée sur l'apprentissage de savoirs.

Nous choisissons donc de conserver la typologie des éducations formelle, non-formelle et informelle pour des raisons aussi bien théoriques que pragmatiques. Nous nous interrogeons en effet sur le rôle que joue l'école au regard des autres formes éducatives dont celle médiée par l'animal (forme éducative informelle). Nous privilégions donc de centrer nos observations sur le rôle de l'école en dialogue avec les autres formes éducatives.

Nous conservons les définitions suivantes : l'éducation formelle est l'éducation qui se déroule au sein de l'école avec une finalité éducative. L'éducation non formelle se déroule hors de l'école mais avec la présence d'une finalité éducative. L'éducation informelle se déroule dans ou hors de l'école dans des situations où il y a un apprentissage sans finalité éducative, notamment au contact du non-

humain.

4.1.2. L'empathie interspécifique au regard de la tétralogie relationnelle fusion, séparation, coupure et apparentement

Après avoir présenté le modèle de Searles relatif à la relation au non-humain, nous interrogerons en quoi ce modèle fait écho à la notion d'empathie interspécifique. Nous proposerons finalement une grille de lecture de la relation au non-humain centrée sur le processus d'empathie.

4.1.2.1. Le modèle searlien de la relation au non-humain

Le psychiatre psychanalyste Harold Searles dans son ouvrage « *L'environnement non humain* » (1986) met en lumière l'importance de la relation au non-humain non seulement dans les problèmes relevant de la névrose et de la psychose mais aussi dans le développement de la personnalité d'individus « sains ». A partir de recherches menées auprès de psychotiques, il observe différentes attitudes ou sentiments (il emploie indifféremment ces deux termes) à l'égard de notre environnement non-humain qu'il prend ici au sens large des objets, espaces ou êtres vivants non-humains. Searles (*op.cit.*) pose comme postulat qu'il n'existe pas « *de différences qualitatives mais seulement quantitatives entre le psychotique ou le névrosé, d'une part et l'individu normal de l'autre* » (p. 69) et infère ces mêmes attitudes à tout individu.

Dans le développement psychologique « normal » de l'individu, le premier sentiment relève de la fusion subjective, qu'il qualifie comme un état d'indifférenciation avec l'environnement. La fusion présente plusieurs phases de différenciation à partir du stade d'indifférenciation vécues chez le nouveau-né et qui se traduit par une absence de distinction entre lui-même et le reste du monde qu'il soit humain ou non-humain, animé ou inanimé. Searles distingue trois stades de différenciation avec le non-humain : (1) une perception d'être un être vivant différenciée de l'environnement non vivant, (2) une perception d'être un être humain différencié de l'environnement non humain, (3) une perception d'être un individu différencié distinct des autres humains, dont en particulier la mère.

Le processus de différenciation à l'égard de l'environnement non-humain est donc progressif. Searles se réfère notamment aux travaux de Piaget pour décrire cette phase de différenciation. Il rapporte plusieurs stades que le psychologue suisse a par ailleurs décrit : le stade magique qui conduit l'enfant à considérer qu'il contrôle tous les éléments non-humains, puis le stade artificialiste et animiste qui lui fait envisager les phénomènes naturels comme étant causés par l'humain. Vers sept ou huit ans les objets inanimés sont dépersonnalisés. Mais c'est, pour Piaget, seulement à l'âge de 12 ans que la différenciation entre le monde humain et non-humain est réalisée. Cette phase fusionnelle apparaît pendant la petite enfance, au niveau sensori-moteur et perceptif, puis dans l'enfance plus avancée au niveau du langage représentationnel. Durant cette phase fusionnelle, l'environnement non-humain est égo- et anthropo-morphisé.

Le milieu non humain durant toute la phase de fusion contribue au développement normal de l'individu. Il lui offre une sécurité affective par sa stabilité et sa simplicité. Il lui permet de développer des capacités qui lui seront utiles dans ses relations interpersonnelles. Il apaise les tensions que suscite en lui la présence d'autres humains. Il lui permet de prendre conscience de ses capacités physiques ou intellectuelles.

De cette période de fusion, l'adulte en conserve une double anxiété : celle de fusionner avec un monde chaotique, et celle de perdre un monde chéri qui est identifié au soi. Il peut avoir le sentiment que certains éléments du milieu font partie de lui, et que, si il les perd, il perd une partie de lui-même.

C'est ce sentiment de fusion que nous pouvons inférer de la description que fait Salmona (1994) de la perception d'éleveurs pour leurs troupeaux comme « *une niche maternelle qui rassure, qui met à l'aise, une connivence de tout le corps et de l'être avec cette masse chaude, odorante* » (p. 70). « *C'est un lieu où on se protège, on se ressource. Le berger est parfois protégé par les bêtes. Mais si l'éleveur s'identifie de manière massive, si il projette des angoisses de mort, de blessure,... il développe aussi des blocages de peurs, il renonce à intervenir (...)* Le bon éleveur est un travailleur qui met en place des mécanismes de projection et d'identification bien tempérés » (Salmona, p. 77).

La fusion n'est donc pas l'apanage de l'enfance. Tout adulte en garde les traces affectives.

Pour Searles (*op.cit.*), l'adolescence est une période majeure de construction de l'identité, « *où il prend mieux conscience de son humanité face à l'élément non humain. (..). Ses préoccupations primordiales se détournent du monde de la nature et des autres objets non humains pour se concentrer sur le monde des autres Hommes* » (p. 98). Cette phase de séparation avec l'environnement non-humain est considérée par le psychanalyste américain comme normale et nécessaire. Elle se traduit en particulier chez l'adolescent par le sentiment d'être au centre du monde et dans la toute puissance de pouvoir tout réformer. L'adolescent peut aussi projeter sur ses semblables un résidu de son identification antérieure avec le monde non-humain et se sentir alors appeler à les sauver de leur condition non-humaine.

Pour l'auteur, la phase la plus mature dans la relation que tisse l'Homme avec le non-humain relève de l'apparement. Il la définit comme « *la perception d'une parenté intime, le correspondant psychique de cette parenté structurelle avec tant d'éléments non-humains (...) qui peut s'exprimer en termes de physiologie, d'anatomie, de structure atomique et aussi d'évolution de l'espèce et de destin de l'individu, dont le corps est voué à devenir partie intégrante du monde non humain. Mais d'autre part et simultanément, ce sentiment d'apparement comporte le maintien de la conscience de son individualité en tant qu'être humain, et de l'impossibilité de se fondre dans le monde non-humain, si étroitement que l'on soit lié à lui et à tant de niveaux* » (*ibid.*, p. 108).

L'apparement suppose d'avoir préalablement vécu une phase de séparation à l'égard de l'environnement non-humain. L'adolescent, selon Searles, ne connaît encore pas ce stade dans la

mesure où il ne s'accepte pas encore complètement comme humain. L'apparement est conditionné à la fois par un sentiment de parenté à l'égard du non-humain comme de l'humain.

Il se traduit par une tension entre, d'une part, la peur de la fusion et de l'indifférenciation avec le non-humain, le retour à une existence animale, et d'autre part, le désir de retrouver cet état fusionnel marqué par un sentiment de certitude et de sécurité. Ce sentiment paradoxal fait de l'apparement un état dynamique. L'individu peut dans certaines situations s'éloigner de la nature, trop préoccupé par des problèmes du monde humain, ou au contraire chercher la fusion avec la nature pour fuir, tout au moins, momentanément, un environnement humain complexe et incertain. L'apparement n'est donc pas une attitude acquise une fois pour toute. Il est plutôt au cœur de forces centrifuges qui attirent l'individu vers le désir de fusion ou de séparation mais aussi de forces centripètes qui ramènent à lui l'individu. Comme l'écrit Bolognini (2006), « *la consolidation d'une capacité saine de fusion et d'égoïsme alternée requiert l'acquisition progressive et concomitante de la séparation* » (p. 193).

L'apparement procure des bénéfices psychiques d'une relation mature avec l'environnement. L'Homme y trouve un soulagement à sa solitude existentielle dans l'univers, et un apaisement à sa peur de la mort. Si le sentiment de parenté avec le non-humain s'accompagne d'un travail en relation avec lui, il lui permet de se réaliser en approfondissant la conscience qu'il a de son identité. Il a non seulement une conscience plus vive de son existence mais aussi de celle du monde qui l'entoure. Il apaise d'un appétit de toute puissance.

Searles (*op.cit.*) distingue clairement ce qui relève d'une séparation temporaire et nécessaire au développement humain d'une coupure durable et nuisible à l'humanité générée par notre culture. « *La civilisation occidentale (...) a sur ses représentants cette action malsaine de les rendre étrangers à leur environnement, qu'il soit d'origine naturelle ou humaine* » (p. 349). Les choses y sont traitées comme des marchandises, et n'ont qu'une valeur d'échange. L'individu alors habitué à traiter sans amour des biens matériels, entretient avec ses semblables des relations tout aussi misérables. Il dénie notre relation de dépendance à l'égard du non-humain, « *avec ce résultat paradoxal que la dénégation consciente de son importance le laisse prendre inconsciemment dans nos vies une place dont la prééminence rejette dans l'ombre notre singularité d'être humains* » (p. 349). Elle amène au paradoxe que l'Homme, en refusant la relation à la nature, refuse son humanité, la conscience de sa singularité.

A titre d'illustration, Salmona (1994) décrit l'éleveur en situation de coupure avec l'animal qui « *ne s'identifie en rien à l'animal, ne projette sur la bête aucune de ses craintes, de ses désirs, de ses savoirs proprioceptifs et traite la bête comme une masse inerte ou une chose (...) Il a du mal à percevoir les signaux émis par les animaux, à jauger les propriétés du vivant, les possibilités d'intervention* » (p. 75).

A partir des travaux de Searles, plusieurs chercheurs (Favre, 2005, Franc, 2012) proposent de modéliser la relation au non-humain au regard du tripode fusion-séparation-apparement. Il nous

paraît cependant nécessaire de distinguer ce qui relève d'une séparation temporaire et nécessaire au développement humain d'une coupure durable et nuisible à l'humanité. Si la séparation relève du développement « sain » de l'individu, la coupure relève d'une problématique psychosociale, d'une pathologie de notre civilisation dans sa relation avec l'environnement. Elle conduit à une réification de l'Homme comme du vivant autre qu'humain et d'un déni de notre relation de dépendance à l'égard de l'Autre. Nous sommes donc amenés à considérer les attitudes possibles à l'égard du non-humain comme pouvant relever de la fusion, de l'apparement, de la séparation, ou de la coupure.

4.1.2.2. L'empathie interspécifique à la lumière de la théorie searlienne

Nous souhaitons montrer que l'empathie à l'égard de l'animal peut être associée à l'apparement tel que le définit Searles.

4.1.2.2.1. Attitudes searliennes et processus empathique

Searles (*op.cit.*) définit la fusion, la séparation, la coupure et l'apparement tantôt comme des sentiments, tantôt comme des attitudes à l'égard du non-humain. Les notions d'attitude et de sentiment n'ont pas une définition qui fasse consensus. Allport (1935) envisage l'attitude comme l'état mental et neurophysiologique déterminé par l'expérience et qui exerce une influence dynamique sur l'individu en le préparant à agir d'une certaine manière à un certain nombre d'objets ou d'événements, de croyances sur l'objet. Pour certains chercheurs (Petty et Cacioppo, 1981, mentionnés dans Michelik, 2008), l'attitude est unidimensionnelle et ne s'exprime que par des réponses affectives positives ou négatives ce qui nous amènerait à associer sentiment et attitude. Pour d'autres (Hovland et Rosenberg, 1960 mentionnés dans Michelik, 2008), l'attitude a un caractère tridimensionnel, à la fois cognitif (connaissances et croyances au sujet d'un objet), conatif (les intentions), et affectif. Dans tous les cas, elle ne fait pas l'objet d'observations directes mais se déduit de déclarations d'individus.

Le terme de sentiment est aussi d'une terminologie confuse (Cosnier, 1994). A la différence des émotions, le sentiment est durable, et son apparition n'est généralement pas liée à un événement unique et imprévu. Le sentiment comme l'attitude présente une dimension affective cognitive et conative (Morris, 2006). McDougall (1926, cité par Morris, *op.cit.*) distingue cependant la structure mentale et le processus mental. Selon lui, le sentiment est une structure mentale, une organisation durable qui est susceptible de se développer ou de régresser. L'émotion quant à elle serait un événement dans notre histoire de vie conditionnée par un sentiment.

L'empathie est tout à la fois une structure mentale dont témoignent les neurones-miroirs, et un processus mental (Decety, *op.cit.*) qui naît d'un événement relationnel virtuel ou réel. Elle peut être plus ou moins durable. Enfin, elle présente une tripolarité affective-cognitive et conative au même titre que le sentiment et l'attitude. Rogers (*op.cit.*) considère ainsi que l'empathie est une attitude

dans l'interaction avec autrui.

Nous sommes donc conduit à envisager l'empathie comme une attitude et un sentiment. Elle est une structure mentale qui conduirait à un processus mental dans la rencontre avec un Autre. En ce sens, elle peut relever du modèle relationnel searlien. La question est alors de savoir si il existe une attitude searlienne privilégiée susceptible d'être qualifiée d'empathique.

Il semble suffisamment évident pour ne pas avoir à argumenter plus avant, que l'attitude de séparation ou de coupure sont à même d'empêcher tout processus empathique, dans la mesure où elles supposent de se détourner de l'Autre, c'est-à-dire de le nier ou de le réifier. L'Autre n'étant pas considéré comme un sujet, toute empathie est de fait impossible. Qu'en est-il de la fusion et de l'apparement ?

4.1.2.2.2. L'empathie au regard des attitudes de fusion et d'apparement

Des auteurs relevant de divers champs disciplinaires analysent l'empathie au regard de la différenciation soi/autrui et de la fusion. Comme nous l'avons précédemment mentionné, l'empathie pour Husserl (2008) suppose que l'Autre s'inscrive dans la sphère d'appartenance du sujet observant. Pour le philosophe, l'Autre est un analogon, un non-étranger. Pour autant l'Autre n'est pas moi, il n'en est qu'un reflet. Il y a donc bien dans l'empathie, d'un point de vue phénoménologique, constitution d'une « *communauté de ressemblance* », et une différenciation entre soi et l'Autre. Des auteurs relevant d'autres champs scientifiques, insistent tout particulièrement sur la nécessaire différenciation pour permettre l'empathie. Dans son livre « *Une nouvelle conscience pour un monde en crise* », Rifkin (2011) relie l'émergence de l'empathie à l'invention de l'individu, à l'émergence du sujet. L'empathie est pour la psychologue Olden (mentionnée par Bolognini (*op.cit.*)) au service de relations d'objets arrivées à maturité et non pas au service de besoins narcissiques. Il s'agit, que ce soit pour la psychologue ou pour le sociologue, d'éviter en conséquence les risques de la fusion et de l'indifférenciation. Decety (2004, 2008), Boulanger et Lançon (2006), Favre *et al.* (2005), bien que ces derniers soient plus ambigus⁴⁵, considèrent que la contagion émotionnelle, comme projection de l'ensemble de l'individu dans autrui, ne peut être empathique. « *L'empathie repose sur notre capacité à reconnaître qu'autrui nous est semblable mais sans confusion entre nous-même et autrui* ». (Decety, 2004, p. 54). La fusion peut s'inscrire dans un vécu empathique uniquement dans la mesure où elle relève « *d'ensembles idéo-affectifs relatifs à certaines zones circonscrites du Soi* » (Bolognini, *op.cit.*, p. 197), que l'auteur nomme des fusions partielles.

La conscience de séparation et d'absence de confusion que l'empathie suppose tout autant que le sentiment d'appartenance avec l'Autre, n'est pas sans évoquer les fondements même de l'attitude d'apparement searlien.

Cette conception qui vise à considérer l'apparement comme une attitude nécessaire au

45 Favre *et al.* (2005) maintiennent à ce sujet une certaine ambiguïté. Ils définissent la contagion émotionnelle à la fois comme une forme d'empathie affective, tout en l'excluant de l'empathie dans la mesure où elle suppose une non-différenciation entre l'émetteur du sentiment et son récepteur.

processus empathique fait assez curieusement l'objet de controverses dans les relations interspécifiques, ou les relations à des objets. Le débat est tout particulièrement vif chez les écopsychologues et n'est pas sans avoir des incidences certaines sur les pratiques éducatives dans le domaine de l'éducation à l'environnement.

Différentes disciplines relevant de la psychologie et questionnant la relation de l'humain ont vu le jour depuis les travaux de Searles qui regrettait le manque de prise en compte de la relation au non-humain. Nous nous intéresserons plus particulièrement ici à l'écopsychologie, dans la mesure où elle questionne le sens d'une empathie à l'égard de la Nature, et du non-humain en général. Si Roszack (1992) est à l'origine du terme même d'écopsychologie qu'il officialise dans son ouvrage « *The voice of the earth* », son mérite est surtout de rassembler des psychologues et des philosophes américains qui avaient développé une réflexion sur la relation de l'Homme à la nature. Et curieusement, Searles (1986), qui élabore son ouvrage « *L'environnement non-humain* » (1986) à la même époque et dans le même pays, n'est pas identifié comme participant au mouvement écopsychologique naissant.

Searles diffère, il est vrai, des premiers écopsychologues. Lorsque l'approche de Searles consiste à observer les relations au non-humain que des individus affectés par des pathologies entretiennent, celles des tenants de l'écopsychologie sont résolument pragmatiques. En se positionnant à la confluence de la deep ecology et de la psychologie transpersonnelle (Schroll, 2007) et partant du constat que l'humain détruit son habitat, qu'il est coupé du monde naturel, les tenants de l'écopsychologie souhaitent restaurer la relation de l'Homme avec la nature. Metzner (1992, 1999) pose comme finalité de la fondation Green Earth de guérir la relation de l'Homme à la nature et a entre autres objectifs de « *transformer l'interaction humain-animal pleine d'arrogance, de domination, et destructrice d'espèces, pour en faire une relation juste de mutualité, d'empathie, de co-évolution consciente, avec respect pour les parents naturels de l'espèce humaine* » (p. 1). Il exprime une coupure de l'Homme avec les autres espèces, et invite à prendre conscience de nos liens ontogéniques avec les espèces parentes et à favoriser notamment un processus empathique.

La philosophie de Naess (2005), fondateur de la deep ecology, invoque déjà la nécessité de changer d'attitudes, de valeurs et de comportements, de manières de penser notre mode de vie, ce qui le conduit à proposer certaines lignes de conduites pour l'humain qui remettent en cause des comportements dominateurs et utilitaristes à l'égard de la nature. Il incrimine non pas l'être humain, mais le contexte libéral dans lequel il vit. Le philosophe prône les expériences spontanées avec le sauvage. Celles-ci doivent permettre de développer le sens d'une identification large avec ce que nous sentons, conduire à un sens profond de l'empathie avec le non-humain et mettre en lumière les liens étroits du bien-être de la nature et de notre propre bien-être. Cette empathie est supposée développer une inclinaison naturelle de protection à l'égard de la vie non-humaine. Obligations et coercitions ne seraient alors plus nécessaires. Naess appelle ce processus « auto-réalisation ». Il qualifie l'empathie comme un processus d'identification, de fusion avec l'Autre. Les propos suivants sont pour le moins explicites : parlant d'une puce en train de mourir, Naess (*op.cit.*) poursuit :

« naturellement, ce que je ressentais était un sens douloureux de compassion et d'empathie, mais l'empathie n'était pas basique : au contraire, c'était un processus d'identification : « je me vis moi-même dans la puce. (...) Si j'avais été aliéné de la puce, ne voyant intuitivement rien pouvant ressembler à moi-même, le problème de sa mort m'aurait été indifférent sur un plan affectif. Donc, il doit y avoir une identification pour rentrer en compassion et solidarité comme être humain » (p. 518). L'empathie ainsi définie et l'identification dont il fait l'apologie, semble moins relever d'un processus égocentrique que le sentiment d'un lien de parenté avec l'Autre. Naess semble craindre moins une fusion égocentrée qu'une séparation avec le vivant non-humain. Le processus fusionnel semble plus confusionnel lorsque Zimmerman (2003) déclare que « plutôt que de voir les animaux... comme d'autres phénomènes naturels, comme quelque chose d'autres que moi, je découvre qu'ils sont moi, ou que je suis eux » (p. 7). La prise de conscience qu'il invoque conduit à une véritable fusion avec le non-humain et ainsi d'ajouter : « comme je prends soin de moi spontanément,... je prends spontanément soin de tout ce qui s'identifie à moi » (p. 9).

Les tenants de l'écopsychologie dans la relation à la nature en général, et à l'animal en particulier, prônent les démarches qui favorisent la fusion. Les expériences paroxystiques suggérées dans le cadre des démarches relevant de la psychologie transpersonnelle et inspirées des rites chamanes ont pour finalité de se retrouver dans le tout et valorisent toute démarche qui conduisent à la fusion. Rappelons que Searles, si il ne nie pas les intérêts d'une quête de fusion notamment pour sortir de moments de crise, les exprime comme des processus régressifs qui valorisent des comportements d'omnipotence propres à l'enfant.

Schroll (2007) invite à distinguer ce qui relève dans la fusion de la non-dualité et de la non-différenciation (ou de l'unité). Wilber (1996) envisage ainsi la non-dualité. « Une personne peut temporairement dissoudre le sens du soi vu comme séparé et trouvé une identité avec le monde entier sensorimoteur et brut, ce que nous appelons le mysticisme de la nature. Vous êtes en promenade elle est agréable, vous êtes détendu, dans une conscience ouverte, et vous voyez une montagne, et vous êtes la montagne. Vous n'êtes pas ici regardant la montagne là-bas. Il y a juste une montagne, qui semble se regarder elle-même, ou que vous semblez voir de l'intérieur. La montagne est plus proche de vous que votre propre peau. (...). Ainsi, il n'y aucune séparation entre le sujet et l'objet, entre vous et le monde entier. Intérieur et extérieur, n'ont plus aucun sens.. (...) C'est un a-dualisme non psychotique » (p. 202). Pour Davis (1998), la non-dualité suppose que le soi n'est ni séparé, ni non-différencié. Davis (*op.cit.*) montre ainsi les risques de confusion qui peuvent naître d'une écopsychologie mal comprise. Les expériences mystiques et extatiques prônées par la psychologie transpersonnelle ont sans doute entretenu cette confusion. Certes les états « transpersonnels » auxquels elles conduisent la personne peuvent relever d'une non-dualité (Wilber, 1996). Mais « la non-dualité se réfère à la nature et à la structure de l'identité du soi et non pas d'une conscience indifférenciée. La non-dualité inclut ces états d'être et de conscience dans lesquels le sens de l'individualité séparée du monde et l'autonomie ont été métabolisés ou dissouts dans le flux de l'expérience. L'identité de soi s'intègre dans une perspective plus profonde dans laquelle l'identité personnelle et le monde ne sont pas séparés. Le monde ne se confond pas dans la non-

différenciation (...). Le moi n'est pas plus séparé et autonome. Au lieu de cela, une vue plus inclusive et plus large du monde vient au premier plan.» (Davis, *op.cit.*, p. 62). Davis, au nom d'une éthique de l'écopsychologie, prône donc bien un état de non-dualité, mais pas de non-différenciation qui supposerait de perdre tout sens de sa perception et de ses propres sentiments et émotions. La non-dualité se situe entre une séparation et la non-différenciation avec le non-humain. Davis (*ibid.*) ajoute que sans différenciation, aucune action ne serait possible.

La non-dualité, telle que Davis la définit, nous apparaît assimilable à l'apparement searlien, un entre-deux entre le désir de fusion et la peur de la fusion, le maintien d'une différenciation.

Bolognini (*op.cit.*) exprime particulièrement bien cette tension dans l'empathie psychanalytique. Pour lui, la vie empathique présente un risque de fusion et suppose la vigilance d'une séparation bienveillante, tout en supposant d'éprouver la parenté à l'autre. Si le psychanalyste s'intéresse avant tout à la relation entre deux humains, cette vigilance est d'autant plus nécessaire à avoir dans un contexte interspécifique. Quelque soit l'état de non-dualité dans lequel l'observateur se trouve, celui-ci doit toujours se situer dans un « comme si ». La question se pose plus en termes de part de projection mise en jeu dans le processus empathique que dans une vision duelle de la fusion et de la séparation.

L'empathie se situe donc dans une tension entre projection et différenciation, et à ce titre nous la considérerons comme une attitude d'apparement.

4.1.2.3. Vers un modèle de la relation d'une personne à l'égard de l'animal à partir de la théorie searlienne

L'empathie interspécifique se situe au carrefour de l'imaginaire, du rationnel, du sensible, de la projection et de l'identification. Fusion et séparation ne seraient alors que deux pôles entre lesquels pourrait s'inscrire une dynamique empathique d'apparement.

Nous proposons de définir les dimensions affectives, cognitives et motivationnelles de la relation à l'animal au regard du modèle searlien, c'est-à-dire de les décliner dans chacune des attitudes de fusion, d'apparement, de séparation et de coupure (cf tableau n°2). Nous ne prenons pas en compte la dimension sensorielle de la relation qui est par nature empathique et qui ne s'inscrit que dans l'apparement.

L'empathie affective (que nous nommerons émotions et sentiments d'apparement) se traduit par des affects isomorphes ou atténués relativement à ceux exprimés par l'Autre. Un affect isomorphe est différent mais congruent avec les émotions ou les sentiments de l'Autre. Un animal en cage qui traduit de la tristesse peut par exemple générer de la colère chez la personne qui en est témoin si elle considère son incarcération inacceptable. Si cette tristesse la met en joie, l'affect est alors an-isomorphe. Le témoin d'une personne désespérée peut ressentir de la tristesse à son égard. Nous parlerons alors d'affect atténué. Les affects de l'observateur et de l'observé sont du même registre mais l'intensité est moindre chez l'observateur. L'empathie compréhensive (que nous nommerons compréhension d'apparement) est la dimension cognitive de l'empathie. Elle peut

être intuitive ou relever d'un raisonnement conscient mais elle prend en compte les spécificités de l'Autre. L'apparement est aussi la seule attitude qui peut générer une motivation éthique altruiste à l'égard de l'Autre (motivation elle-même inféodée à des processus de régulation) qui s'exprimera par des actes prenant en compte la spécificité de l'Autre justifiant ainsi des liens de parenté avec lui. Nous la nommerons motivation d'apparement. Elle peut supposer l'expression de différentes éthiques à l'égard du non-humain : éthiques de care, déontologiste, utilitariste welfariste, abolitionniste, de don et de contre-don.

L'attitude de séparation conduit à un détournement du monde non-humain pour celui de l'humain. Il nous paraît donc difficile d'envisager d'une relation affective, cognitive ou une motivation à l'égard de l'animal, si ce n'est un manque d'intérêt. Nous ne mentionnons donc pas dans le tableau.

Une attitude de coupure est susceptible de générer deux affects : l'absence d'affectivité, ce que Favre *et al.* (2005) nomment une coupure émotionnelle ou une détresse émotionnelle, détresse qui se retourne vers la personne. Nous les nommerons émotions et sentiments de coupure. Tout processus cognitif de coupure conduit à un raisonnement valorisant des savoirs subjectifs ou objectifs réifiant l'animal, ou le limitant à un être vivant non sensible et/ou non sentient. Nous le nommerons compréhension de coupure. Les motivations de la personne seront tournées vers soi ou vers le genre humain en faisant fi de l'animal, de ses besoins spécifiques et de ses affects et en cherchant à le valoriser comme une machine. Nous les nommerons motivations de coupure. La personne est motivée à utiliser l'animal pour ses propres intérêts ou ceux de l'humain, faisant de l'animal un objet et l'empêchant d'exprimer ses propres désirs ou besoins. La relation se fonde sur la domination de l'animal.

L'attitude de fusion est susceptible de conduire sur le plan affectif à une contagion émotionnelle (Fabre *et al.*, *op.cit.*). La personne ressent donc la même affectivité que l'animal. Mais elle peut aussi projeter son propre sentiment ou sa propre émotion sur l'animal. Elle peut ainsi considérer qu'elle est triste car elle suppose que l'animal est triste, sans que celui-ci ne l'exprime. Nous nommerons ces deux formes d'affectivités émotions et sentiments de fusion. Sur le plan de la compréhension, elle conduit à des raisonnements anthropomorphiques ou égomorphiques à l'égard de l'animal, de ses comportements ou de ses émotions et sentiments. Nous les nommerons compréhensions de fusion. La motivation de fusion vise quant à elle à vouloir s'identifier à l'animal, à rentrer en symbiose avec lui, à chercher l'harmonie avec le non-humain. Elle se traduit par le désir de créer une relation affective privilégiée avec l'animal.

Tableau n°2: Caractérisation de la relation d'une personne à l'égard de l'animal à partir du modèle searlien

Conception de l'animal	Émotions ressenties par rapport aux affects d'un animal	Compréhension des affects et comportements de l'animal	Motivations par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Émotion/sentiment de coupure Émotions centrées sur soi et réifiant l'animal/absence d'affects à l'égard de l'animal, coupure émotionnelle	Compréhension de coupure Compréhensions réifiant l'animal : considérant une absence de processus cognitifs et/ou affectifs chez l'animal et/ou valorisant des savoirs objectifs ou subjectifs réifiant l'animal et ses comportements	Motivations de coupure Motivations égo ou anthropocentrées : Motivations dirigées vers les intérêts de la personne ou des intérêts humains en réifiant l'animal
Animal subjectivé	Émotion/sentiment d'appareusement Empathie affective : affectivités atténuées ou isomorphes résultant de l'observation ou de la mention de douleur, de souffrance ou du bien-être de l'animal ou affectivités résultant de l'observation ou de la mention de comportements de cruauté d'une personne à l'égard d'animaux	Compréhension d'appareusement Empathie compréhensive : compréhension des affects (en termes de sentiments ou émotions, d'objets intentionnels et de raisons motivationnelles et de système sémiotique) ⁴⁶ ou des comportements d'un animal, considérant les caractéristiques suivantes : 1. la compréhension subjective au moins partiellement zoomorphique	Motivations d'appareusement Empathie éthique : motivations d'agir pour ou avec l'animal en mobilisant une ou des éthiques zoocentrées de care, déontologiste, de don ou contre-don, abolitionniste ou utilitariste welfariste

46 Nous faisons référence aux travaux de Pacherie (2004) et de Servais (2010) que nous avons décrits précédemment. Nous rappelons que le processus cognitif empathique suppose de (1) comprendre le type d'affectivité qu'éprouve l'Autre, (2) comprendre la relation qui unit l'émotion et son objet intentionnel, objet qui cause l'émotion, (3) comprendre les facteurs motivationnels qui l'engendrent (ce qui dans l'objet justifie l'émotion), (4) le système sémiotique de l'animal, c'est-à-dire ses processus de signification.

Conception de l'animal	Émotions ressenties par rapport aux affects d'un animal	Compréhension des affects et comportements de l'animal	Motivations par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
		<p>et /ou</p> <p>2. la compréhension objective sur l'espèce</p> <p>et/ou</p> <p>3. la compréhension de l'incompréhension de l'animal</p> <p>4. auquel peut s'ajouter une compréhension de soi au regard de la compréhension de l'Autre.</p>	
Animal anthropo- ou ou égomorphisé	<p>Émotion/sentiment de fusion</p> <p>Affectivité similaire à celle de l'animal (contagion émotionnelle) ou affectivité projective</p>	<p>Compréhension de fusion</p> <p>Compréhension égoïsante ou anthropomorphisante : compréhension subjective projective d'affects ou de comportements de l'animal comme un humain</p>	<p>Motivations de fusion</p> <p>Motivations égomorphiques ou anthropomorphiques dans une recherche de symbiose, d'harmonie avec l'animal</p>

Ce modèle nous permet d'analyser les attitudes de la personne à l'égard de l'animal et de les mettre en regard d'une attitude empathique.

4.1.3. Les mécanismes de défense et de coping

Chabrol et Callahan (2004) nous invitent à reconnaître les complémentarités et la convergence des mécanismes de défense et de coping. Les définitions de ces deux types de mécanismes ne font pas l'objet d'un consensus. Les mécanismes de défense sont des réponses inconscientes et involontaires alors que les mécanismes de coping décrivent un processus cognitif conscient,

volontaire et intentionnel pour faire face à une situation, résoudre un problème. Nous distinguons le concept de coping défini par Broom (*op.cit.*) comme critère de bien-être animal qui peut supposer des mécanismes non conscients de celui de coping défini dans le champ de la psychologie.

Les mécanismes de défense sont considérés comme pathologiques et inadaptés, alors que les seconds sont considérés comme une adaptation positive à la réalité externe et liés à la santé mentale et au bien-être. Cependant ces définitions font l'objet de controverses. Nous retiendrons pour notre part que les deux mécanismes sont centrés sur la cognition et/ou sur l'émotion et conduisent à « gérer » des exigences environnementales et internes et les conflits entre elles. Elles peuvent engendrer des distorsions cognitives, ce qui nous paraît intéresser tout particulièrement notre problématique.

Le tableau n°3 répertorie les mécanismes de défense et de coping les plus fréquemment mentionnés, sachant qu'il ne peut y avoir de listes complètes de ces mécanismes (Chabrol et Callahan, 2004). Nous y présentons les couples mécanismes de coping et mécanismes de défense proposés par Plutchik (1995). Son auteur ne conçoit pas ces couples comme ayant un lien fonctionnel mais comme étant issus d'un raisonnement théorique qui aide à mettre en regard les similitudes entre des notions définies par des écoles de pensée différentes. Cette présentation a l'intérêt de réaliser une analyse conjointe des mécanismes de coping et de défense. Nous avons pu préciser certaines terminologies en nous fondant sur le recensement réalisé par Chabrol et Callahan (*op.cit.*).

Tableau n°3: Mécanismes de défense et de coping selon Plutchik (1995) adaptés des travaux de Chabrol et Callahan (2004)

<i>Mécanismes de défense</i>	<i>Mécanismes de coping</i>
Refoulement, l'isolation	Évitement
Déni de la réalité interne ou externe	Minimisation
Déplacement	Substitution
Régression	Recherche de soutien social
Compensation, identification, idéalisation, dépréciation	Remplacement
Intellectualisation, rationalisation et retrait apathique	Recherche d'information
Projection	Rejeter la responsabilité sur les autres
Formation réactionnelle	Renversement

Le refoulement et l'isolation relèvent de l'exclusion de la conscience d'une idée et/ou d'une émotion associée. L'évitement est une tentative pour résoudre le problème en évitant la personne ou la situation supposée créer le problème, en « arrêtant » la pensée ou en détournant l'attention.

Le déni est une réponse aux conflits en refusant de reconnaître certains aspects douloureux de la réalité externe (déni externe) ou de l'expérience subjective (déni interne). Le déni peut être sain en

inscrivant la personne dans une illusion positive. La minimisation est une tentative de résolution d'un problème en supposant qu'il n'est pas aussi important que d'autres pourraient le penser.

Le déplacement relève d'une décharge d'émotions réprimées sur d'autres êtres vivants ou objets que ceux qui avaient initialement suscités ces émotions. La substitution est une tentative de résoudre un problème en faisant une activité plaisante qui ne lui est pas liée.

La régression est un repli sous l'effet du stress à des modes de gratification primitifs ou plus immatures. La recherche de soutien social est une demande d'aide pour résoudre un problème.

La compensation, l'identification sont le développement d'une qualité dans un domaine pour compenser une faiblesse réelle ou supposée. L'idéalisation est l'attribution exagérément positive de qualités aux autres. La dépréciation est la dévalorisation des représentations injustes et exagérées de certaines personnes. Le remplacement est la résolution d'un problème en améliorant une faiblesse ou une insuffisance de la situation ou du ou des sujets impliqués.

L'intellectualisation, la rationalisation est un contrôle des émotions et des impulsions par une dépendance excessive à des interprétations rationnelles de la situation mais dont la personne n'a pas conscience. Le retrait apathique relève d'un état d'indifférence affective. La recherche d'information vise à obtenir le plus d'informations possibles sur un problème avant de prendre une décision ou d'agir.

La projection est le refus inconscient d'une pensée, d'un désir ou d'un trait de personnalité émotionnellement inacceptable et leur attribution à une autre personne. Nous la distinguons de la projection qui relève de la fusion dont nous avons fait mention et qui conduit à projeter sur l'autre nos désirs, nos pensées. Cette projection n'est pas à envisager comme un mécanisme de défense ou de coping. Rejeter la responsabilité sur les autres consiste à attribuer la responsabilité d'un problème à une autre personne ou au « système ».

La formation réactionnelle prévient l'expression de désirs inacceptables (en particulier agressifs) en développant exagérément des attitudes et des comportements opposés. Le renversement est la résolution d'un problème en faisant l'opposé de ce que la personne ressent.

Chabrol et Callahan (*op.cit.*) considèrent que finalement défense et coping s'adressent à la fois aux conflits internes et externes.

Pour notre part, nous nous interrogeons sur l'adaptation ou l'inadaptation du mécanisme qui faisait distinguer respectivement le coping et la défense. Nous choisissons de nous fonder sur une approche systémique proposée par l'école de Palo Alto. A l'instar de Watzlawick (1991), nous considérons qu'un système interactionnel fait problème dans la mesure où il y a souffrance de l'un ou plusieurs de ses membres. En conséquence un mécanisme est adapté dans la mesure où il permet de réduire ou de supprimer la souffrance au sein du système et inadapté dans la mesure où il maintient ou accroît la souffrance de l'un des membres du système.

4.2. Méthodologie

4.2.1. Les orientations épistémologiques de notre recherche

Notre recherche a pour finalité de développer des savoirs théoriques caractérisant l'éducation à empathie dans le souci du bien-être animal. Elle s'inscrit donc dans un enjeu nomothétique. Pour atteindre cette finalité, elle se fonde sur une articulation fine entre les données de terrain et l'émission de savoirs enracinés dans les faits. Elle valorise ainsi une démarche empiriste s'appuyant sur des études de cas. Cette étude doit nous permettre de rendre compte d'un objet, à savoir le système éducatif en jeu susceptible d'influencer l'apprentissage empathique, en identifiant les éléments qui le constituent, les interactions entre ces éléments et les principes de son fonctionnement. Elle doit permettre ainsi de questionner les leviers et les contraintes générés par le système sur les acteurs, ainsi que les processus tels que les mécanismes de défenses et de coping qui conduisent les acteurs à « gérer » les situations.

Nous nous fondons donc sur une approche interactionniste. Cette approche revendique la liberté et la conscience de l'acteur face au système social. Le sujet est conçu comme un acteur autonome et le système est produit par les interactions des acteurs. Comme nous l'explique Morrissette, Guignon et Demazière (2011), « *le regard interactionniste considère le monde social comme une entité processuelle, en composition et recomposition continues à travers les interactions entre acteurs, les interprétations croisées qui organisent ces échanges et les ajustements qui en résultent* » (p. 1).

Nous nous intéressons donc aux points de vue des acteurs, à leur négociation intérieure, mais aussi aux interactions dialogiques qu'ils entretiennent avec certains éléments du système. Pour comprendre leur conduite, il est nécessaire de saisir les significations qu'ils donnent à la réalité. Lorsque l'acteur considère une situation comme réelle, il agit en conséquence même si sa lecture de la réalité n'est pas fondée. Mais la signification qu'il donne à la réalité ne suffit pas à la compréhension de sa conduite. Il est aussi nécessaire de considérer les conditions qui influencent aussi les expériences et les choix de l'acteur. En d'autres termes, notre recherche est une approche interactionniste subjectivo-objectiviste (Poupard, 2011). Elle s'intéresse en effet tout à la fois à l'acteur-sujet qu'aux conditions extérieures susceptibles de l'influencer.

Nos choix épistémologiques nous paraissent d'autant plus pertinents que l'approche interactionniste est postmoderne et qu'elle envisage une éducation prenant en compte la multidimensionnalité de la personne pour trouver des réponses qui prennent en compte les besoins affectifs, cognitifs, idéologiques (Pourtois et Desmet, 2002), besoins auxquels se réfère une éducation à l'empathie.

Les méthodes de recherche sont qualitatives et donnent bien sûr une grande place aux acteurs. De telles méthodes sont nombreuses combinant ou non observations et entrevues (Van der Maren, 2014).

4.2.1.1. Principe méthodologique : la réalisation de séries temporelles et leur interprétation

Dans la démarche qualitative que nous mettons en œuvre, nous nous proposons de répondre à notre question de recherche relative aux facteurs en défaveur d'un apprentissage de l'empathie interspécifique en observant l'évolution de l'empathie à l'égard de l'animal chez des élèves durant une période donnée de formation, et de positionner les élèves dans une démarche réflexive afin de saisir les facteurs susceptibles d'avoir influencé l'évolution observée.

L'évaluation de l'évolution de l'empathie d'élèves durant la formation peut s'inscrire dans différents paradigmes. Dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, Liarakou et Flogaitis (2000) en partant de la typologie de Robottom et Hart (1993) en mettent en évidence trois : une approche positiviste, interprétative et socio-critique, approches que nous proposons de transposer dans notre posture de chercheur. L'approche positiviste supposerait que l'évaluateur n'interagisse pas avec les acteurs et comparerait l'évolution de l'empathie à un modèle de référence, à des standards pré-établis et jugerait d'un niveau suffisant atteint ou pas. Telle n'est pas notre objectif. L'approche interprétative supposerait qu'il y ait des réalités multiples et non plus une seule réalité objective. L'évaluation viserait à comprendre l'action à travers les multiples points de vue des participants, sachant qu'ils la perçoivent de manière unique. L'évaluateur ne s'intéresserait plus aux résultats de l'action éducative mais à la compréhension du processus à travers lequel les acteurs construisent leur éthique environnementale. Il stimulerait la compréhension mutuelle et le dialogue. L'approche socio-critique est centrée sur l'action et le changement. Il ne s'agit plus de « mesurer et contrôler », ni de « décrire et interpréter mais de « faire émerger et changer ». Elle cherche à tirer de l'action une meilleure compréhension et des pistes de modification pour l'action en cours afin que cette dernière soit en adéquation avec les buts visés.

Pour notre part, nous nous situons dans une approche socio-critique. Nous jugeons bien à partir d'un standard de l'appareil en donnant des critères explicatifs. Mais nous nous situons aussi dans une démarche compréhensive et interrogeons plus avec la personne les processus à travers lesquels elle construit sa relation à l'animal. Ce qui nous importe est de comprendre ce qui fait sens pour la personne selon ses propres propos quant à la manière de vivre la formation au travers de la construction de sa relation à l'animal, mais aussi à ce qui est susceptible de l'influencer hors de la formation.

Il s'agit donc non pas d'évaluer l'efficacité des formations mais bien d'identifier les facteurs qui peuvent influencer dans le système éducatif l'apprentissage de l'empathie. La mise en évidence de ces facteurs devrait nous conduire à faire des préconisations pour favoriser l'efficacité d'une formation professionnelle intégrant l'enseignement du bien-être animal. Notre souci est donc bien d'améliorer les dispositifs de formation professionnelle.

Au travers de l'observation relative à l'évolution de l'empathie interspécifique chez plusieurs élèves, nous questionnerons les facteurs qui conduisent à expliquer l'écart entre une évolution idéale qui relèverait du développement de l'empathie et l'évolution effective.

Pour mettre en évidence cette évolution effective sur une période donnée, quatre conditions nous paraissent souhaitables : (1) que l'observation se fasse sur un temps long ; (2) que plusieurs observations soient réalisées durant ce temps de façon à observer des éventuelles fluctuations durant la période choisie ; (3) que l'observation débute avant ou au début de la formation : nous faisons ici l'hypothèse que la formation est susceptible d'influencer l'apprentissage de l'empathie et que cette influence sera d'autant plus visible que nous observons le niveau empathique préalablement à la formation ; (4) que les élèves s'inscrivent pour la première fois dans une formation liée à l'animal dans un cadre professionnel (nous espérons ainsi limiter l'influence possible de formations antérieures dans l'apprentissage de l'empathie) ; (5) que l'observation soit réalisée avec plusieurs élèves de façon à croiser différents cas pour une même formation, et d'observer ainsi des facteurs relatifs à l'enseignement influençant l'apprentissage et qui s'avèreraient pertinents pour plusieurs élèves ; nous pourrions croiser les résultats obtenus chez chaque élève et mettre éventuellement en évidence certains facteurs qui seraient récurrents. Sans pouvoir être amené à en faire une généralisation, nous pourrions alors faire l'hypothèse qu'il s'agit vraisemblablement d'un facteur qui dépasse les différences inter-individuelles ; (6) que l'observation se fasse sur plusieurs formations professionnelles relevant de métiers animaliers différents. Nous faisons en effet l'hypothèse que le statut de l'animal (de production, de compagnie) dont la formation fait référence est susceptible d'influencer l'enseignement et l'apprentissage de l'empathie interspécifique.

Le choix du nombre et de la durée des prises d'observation répond à une tension entre l'optimum supposé pour la recherche (mais quel est-il ?), les contraintes pratiques liées notamment aux possibilités de rencontre avec les personnes à interroger et les contraintes liées à l'analyse des données.

Nous avons choisi de réaliser une collecte de données au sein de deux formations de niveau baccalauréat professionnel « conduite et gestion des systèmes d'exploitation », et « commerce et vente en animalerie ». Plusieurs raisons nous ont motivé pour faire ce choix. D'une part, il est aisé d'y rencontrer des élèves qui n'ont fait aucun cursus agricole auparavant. D'autre part, ces diplômés ont fait l'objet d'une rénovation récente susceptible d'avoir pris en compte les résultats de la recherche en matière de bien-être animal.

Il ne nous a pas été possible de faire de collectes avant le début de la formation, les élèves n'ayant (par définition) pas encore intégré le cursus agricole. La première collecte a été réalisée en début de formation (dans les quinze premiers jours de la formation), et les collectes ultérieures se sont poursuivies sur deux années consécutives. Nous avons réalisé une prise d'observation intermédiaire, ce qui relève du minimum envisageable (Van der Maren, 2014). Mais rappelons que nous cherchons moins à détailler les fluctuations de l'apprentissage de l'empathie qu'à repérer des facteurs susceptibles de les expliquer. Les fluctuations nous aident avant tout à mettre en évidence les facteurs influençant l'apprentissage de l'empathie interspécifique.

4.2.1.2. Le choix des traces

Plusieurs tests ont été élaborés par les chercheurs pour évaluer l'empathie des personnes, que ce soit à l'égard de l'humain que du non-humain : le modèle CEC (coupure-empathie-contagion) élaboré par Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2009), le modèle Balanced Emotional Empathy Scale (BEES) de Merahbian (1997), l'Animal Attitude Scale (Herzog *et al.*, 1990) ou la Pet Attitude Scale (PAS) (Templer, Salter, Baldwin, Dickey et Veleber, 1981). Tous ces tests invitent la personne à s'exprimer sur des situations virtuelles proposées et ils prennent des formes d'évaluation indirectes. La personne doit se projeter dans des situations qu'elle n'a pas nécessairement vécues. Il nous paraît pertinent pour une question de recherche où nous ne pouvons faire prévaloir certains facteurs plutôt que d'autres, de permettre à la personne d'introduire les facteurs qui lui paraissent les plus importants et pertinents à ses yeux. Pour Herzog (1993), ce sont les approches qualitatives qui peuvent nous permettre de comprendre les processus psychologiques en jeu dans la complexité de la relation Homme-animal. Selon Dominicé (1986) qui s'inscrit dans cette approche interactionniste, la recherche en matière d'éducation ne peut se dispenser du savoir de l'interlocuteur. Il invite à mettre en œuvre une recherche participative et coopérative. Burrick (2010) considère que la méthodologie qualitative est particulièrement pertinente pour approcher des objets d'étude individuels dans leurs aspects temporels. Chawla (2009) observe au demeurant que les recherches relatives à l'évaluation des comportements d'adultes ou d'enfants sont menées dans le champ de l'éducation à l'environnement plus sur des rapports autobiographiques et des intentions de comportements que des comportements eux-mêmes. Elle suggère en conséquence de travailler au travers d'interviews, de narratives mais aussi de pratiques incarnées (nous aurons l'occasion d'y revenir).

Nous centrerons pour notre part la collecte d'informations à partir d'entretiens réalisés auprès d'élèves qui, selon nous et à l'instar de Dominicé (*op.cit.*), sont les plus à même de nous aider à révéler les processus d'apprentissage en jeu en termes d'empathie interspécifique.

Parmi les différents entretiens susceptibles d'être valorisés, certains conduisent à produire des données provoquées (il s'agit par exemple d'entretiens directifs), d'autres sollicitent des données invoquées (à l'occasion d'entretiens non directifs), et d'autres encore conduisent à des données incitées, données intermédiaires entre des données provoquées et des données invoquées.

Nous nous fonderons pour notre part uniquement sur du matériel suscité au travers de narrations. Les données provoquées sont peu opportunes dans une approche qui valorise l'acteur-sujet mais par ailleurs notre problématique suppose aussi de diriger le questionnement. Ces données ainsi suscitées, produites par l'interaction entre l'enquêteur et l'informateur, dépendent de l'un et de l'autre (Van der Maren, 2014).

Il faut être aussi conscient que les entretiens semi-directifs que ces données supposent peuvent influencer le discours du narrateur et conditionnent les résultats obtenus (Alin, 1999). Elles sont donc bien le fruit de la relation qui se crée entre le chercheur et le narrateur.

4.2.1.3. Justification théorique du choix des entretiens réalisés

Comme nous l'avons précédemment expliqué, il est nécessaire de distinguer les activités d'une personne qui relèvent du raconté et celles qui relèvent du réalisé. Il convient en d'autres termes de distinguer le sens que les personnes donnent à leurs actes durant l'acte et les significations qu'ils peuvent en donner à autrui (Barbier, 2001). Cette distinction nous conduit à distinguer les approches interactionnistes qui valorisent l'utilisation de l'entretien des approches cliniques qui s'appuient sur l'observable.

Dans le premier cas, il est laissé libre court à la personne de choisir la situation qui lui convient le mieux, alors dans l'autre cas, l'approche suppose de présélectionner certaines activités dont les traces sont collectées. Il s'agit soit d'analyser certaines situations critiques propices à la discussion, soit d'en sélectionner des passages.

Nous avons choisi de travailler à partir de deux modalités d'entretiens qui nous apparaissent complémentaires et qui conduisent à nous positionner dans une interface entre les approches interactionniste et clinique : les entretiens relevant du courant des histoires de vie et ceux relevant de l'analyse de l'activité. Les premiers permettent de saisir des traces de la relation de la personne à l'égard d'animaux sur un temps long. Les seconds permettent d'interroger cette même relation dans une activité qui relève non plus de l'explication mais de l'explicitation.

Ces entretiens nous apparaissent complémentaires dans la mesure où ils envisagent chacun à leur façon l'accès à la conscience de la personne. Pour mieux en montrer la différence, un regard épistémologique sur le concept de conscience nous paraît nécessaire. Il nous permettra de justifier nos choix méthodologiques.

Le concept de conscience n'a en effet cessé d'évoluer de Descartes à Husserl ou Piaget pour ne citer que quelques auteurs. Il traverse les questions philosophiques, les fondements de la psychologie, ou ceux de la neurologie. En fonction de l'approche épistémologique dans lequel il s'inscrit, il conduit à porter un certain regard sur l'individu, et conduit à certains choix en termes de méthodes d'entretien. Sans prétendre à l'exhaustivité de ces conceptions, nous proposons ici de mettre en lumière l'importance dans une démarche d'enquête de distinguer l'accès à la conscience réflexive et l'accès à la conscience processive.

4.2.1.3.1. La conscience et le dualisme cartésien : le sujet-hors-du monde

« Posséder le je dans sa représentation : ce pouvoir élève l'Homme infiniment au-dessus de tous les autres êtres vivants sur la terre. Par là il est une personne » (Kant, 2008, p. 17). Ces propos traduisent toute l'importance qu'Emmanuel Kant attache au pouvoir de dire « je » du sujet humain, à sa conscience de se penser soi-même.

La conception du sujet conscient telle que l'envisage Kant n'est pas sans évoquer le dualisme cartésien qui s'exprime dans le fameux « *je pense donc je suis* » (Descartes, 2001, p. 34). Pour

Descartes « *l'âme, par laquelle je sais ce que je suis, est entièrement distincte du corps* » (*ibid.*, p. 34). Cette dualité du corps et de l'âme rejoint la dualité du sujet pensant et de l'animal-machine, du sujet et de l'objet (Larrère, 2010a). Descartes met en doute nos sens qui sont trompeurs et les choses qu'ils nous les font imaginer. Il ne reconnaît pas la validité des connaissances issues de la relation du sujet à son environnement. Seule la conscience, irréductible au monde extérieur, peut être source de connaissances. Pour autant, si Descartes s'inscrit dans une intériorité pure, il ne nie pas le sens comme une forme de conscience :

« *Enfin, je suis le même qui sens, c'est-à-dire qui reçois et connais les choses comme par les organes des sens, puisqu'en effet je vois la lumière, j'ouïs le bruit, je ressens la chaleur. [...]. Il est certain qu'il me semble que je vois, que j'ouïs et que je m'échauffe ; et c'est proprement ce qui en moi s'appelle sentir, et cela, pris ainsi précisément, n'est rien autre chose que penser (cogitare)* » (Descartes, 1953, p. 319). Ainsi, si pour Descartes, il y a dépréciation de la sensation, vue comme source d'erreurs, il y reconnaît au demeurant une forme de conscience, ce qui rend la conception cartésienne de conscience ambiguë : elle est une entité vue comme une substance « *qui n'a besoin d'aucun lieu ni ne dépend d'aucune chose matérielle [...] entièrement distincte du corps* » (Descartes, 2001, p. 113), alors que le corps même par les sens est source de conscience.

Il ne remet pas plus en cause l'expérience comme processus d'apprentissage. « *Les expériences que nous avons des choses sont souvent trompeuses, mais la déduction, c'est-à-dire la pure et simple inférence d'une chose à partir d'une autre [...] ne peut jamais être mal faite par un entendement doué de raison* » (Descartes, 1970, p. 27). Apprendre pour Descartes serait plutôt une démarche intellectuelle. Le sujet conscient privilégie la raison et prend une posture de défiance à l'égard du monde. Une telle conception n'est-elle pas encore sous-jacente dans les approches pédagogiques transmissives, qui laissent encore trop souvent à concevoir le monde comme une limitation ou un risque dans les processus d'apprentissage ?

4.2.1.3.2. Conceptions dialogiques de la conscience : le sujet-au-monde et ses déclinaisons

Si la notion cartésienne de sujet conscient va marquer la pensée occidentale au regard de la dichotomie sujet/objet, Hume (1968) repositionne la conscience en étroite relation avec le corps et les sens. « *Il y a certains philosophes qui imaginent que nous avons à tout moment la conscience intime de ce que nous appelons notre moi ; [...] Pour moi, quand je pénètre le plus intimement dans ce que j'appelle moi-même, je tombe toujours sur une perception particulière, ou une autre de chaleur ou de froid, de lumière ou d'ombre, d'amour ou de haine* » (p. 342).

Si Husserl se distingue de l'empirisme humien, et ne réduit pas l'expérience consciente à des impressions sensibles, il inscrit néanmoins son approche phénoménologique de la conscience dans une approche dialogique corps/esprit. Pour Husserl (1947) la conscience ne peut être définie indépendamment des objets qu'elle appréhende, et les objets ne peuvent être considérés hors du contexte de la conscience qui les appréhende. Husserl restaure le dialogue entre la pensée et le

corps, le sujet et l'objet, soi et le monde. Pour lui, l'expérience se manifeste dans un corps sensible et conduit à une conscience incarnée. Il ne peut y avoir que dialogue entre l'objet et la conscience et toute connaissance n'est que l'auto-exploration de la conscience sur un mode réflexif. L'approche phénoménologique n'envisage donc la conscience que reliée au monde extérieur. « *Toute conscience est conscience de quelque chose* » (cité dans Sartre, 2005, p.157). Le sujet ne peut être sujet que comme être-au-monde.

Les relations entre l'affectivité et la cognition dans l'état de conscience témoignent de ce dialogue du corps et de l'esprit. Si Piaget (1967) interroge la présence systématique de la signification affective et cognitive dans la conscience, Damasio (2010) ne conçoit pas la rationalité coupée des émotions et fonde la conscience sur deux configurations mentales parallèles : la première, d'ordre cognitive, est une représentation de l'objet, sous forme de modalités sensorielles ; la seconde, d'ordre affective, est une représentation associée à l'état du milieu interne du sujet, qui peut se traduire par exemple par des sensations de plaisirs et de déplaisirs. Les émotions ne parasitent pas la pensée, mais elles sont au contraire des conditions de la conscience. Ainsi conçue, le sujet et l'objet rentrent en dialogue et deviennent indissociables. Un tel paradoxe, tel que le soulève Morin (2005), pose un principe d'incertitude et d'auto-référence de l'état de conscience. C'est ce même principe d'auto-référence qui traverse l'intentionnalité husserlienne dans l'état de conscience (Husserl, 1947). Si un sujet présente un état de conscience, cet état s'inscrit dans une intention (telle que percevoir, aimer, ...) et qui oriente nécessairement la conscience. L'état de conscience ne peut pas ne pas être subjectif, partiel et partial, eu égard à la complexité de l'objet appréhendé. En d'autres termes, si Husserl s'inscrit dans une intersubjectivité dans la relation à l'Autre, elle n'est en rien éthique. L'intersubjectivité se limite en fait à un dialogue sujet-objet. Le dialogue est moins une ouverture à l'Autre qu'une ouverture à soi (Ricard, 2005).

Husserl introduit un autre dialogue inhérent à la conscience : celui entre une conscience non-consciente et une conscience consciente. Comme le fait observer Vermersch (1994), la phénoménologie husserlienne s'est attachée au fait que le sujet peut être conscient du monde sans être conscient d'être conscient du monde. Husserl conçoit ainsi l'intuition comme la faculté de l'esprit de deviner, sans éprouver le besoin d'un entendement réflexif et analytique.

Sartre (1988), un des tenants de la phénoménologie husserlienne, distingue une conscience réfléchie où le « je » est conscient du monde d'une conscience pré-réfléchie, qui n'est pas portée par des concepts, où le « je » n'est pas présent, où il n'est qu'action, où l'individu se confond avec l'expérience. Dans cette conscience pré-réfléchie, il n'y a pas prise de conscience des savoirs qui sont mobilisés dans l'action. Le sujet est *sujet-dans-le-monde*. La conscience réfléchie le conduit à être *sujet-face-au-monde*.

Cette distinction de différents niveaux de conscience est fondatrice des conceptions piagésiennes de l'apprentissage. Piaget (1974) en propose une conception dialogique dans les processus d'apprentissage. L'action est pour lui une connaissance autonome ; elle est un *savoir-faire* qui a ses buts sans conduire nécessairement à une conceptualisation. Mais elle peut être à l'origine de connaissances conscientes qui naîtront de *prises de conscience* ultérieures à l'action. Piaget

distingue ainsi une conscience pratique et une conscience conceptuelle. En considérant la conscience pratique relevant de la conscience sensori-motrice, il réhabilite lui aussi le dialogue entre le corps et la pensée. La conscience conceptuelle relève pour lui d'une pensée protoréflexive consciente (des savoir-dire, produits des résultats du fonctionnement de la pensée) ou d'une pensée réflexive consciente (issue d'une prise de conscience sur le processus même de la pensée) (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004). Selon la conception piagétienne, le dialogue entre niveaux de conscience procède de la périphérie vers le centre, c'est-à-dire des buts et des résultats, vers le centre, à savoir la représentation générale et abstraite de l'action et sa conceptualisation. En termes d'apprentissage, il s'exprime au travers du fameux modèle de l'assimilation-accommodation qui se traduit en termes de conscience par un mouvement d'intériorisation puis d'extériorisation de l'objet.

4.2.1.3.3. Conceptions récursives de la conscience

4.2.1.3.3.1. Première récursivité

La conscience, pour Piaget, pour Husserl, comme pour Bateson, se fonde sur une conception interactionniste du sujet avec son environnement.

Dans la conception des interactions, Piaget (1967) remet en cause l'approche freudienne qui conçoit la prise de conscience comme centrifuge. Freud, au nom d'un primat de l'inconscient subordonnait le préconscient et la conscience (Parahy, 2010), thèse qui conduisait à questionner le sujet comme *être responsable*. Le primat de l'inconscient est réinterrogé par certains neurologues et psychologues. Certains phénomènes y vont à l'encontre : les rêves lucides, rêves dans lesquels le sujet est conscient de rêver (Green, 1968), conduisent non seulement à revisiter les interactions entre inconscient et conscient, mais aussi à questionner l'existence même de l'inconscient. Pour Piaget (1967), la prise de conscience n'est en aucun cas centrifuge, mais centripète, de la périphérie vers le centre.

La naissance de la cybernétique et les conférences Macy qui l'accompagnent conduisent à observer les récursivités de nombreux processus et interactions. Bateson (1990) conçoit ainsi des processus récursifs entre la conscience et l'objet qui concentre l'intention et les décline au travers du concept de redondance. Selon lui, les connaissances construites à partir des relations que le sujet entretient avec son environnement lui permettent de s'adapter à des contextes changeants. Dans la mesure où elles sont issues d'un *processus* relationnel qui relie le sujet au milieu, Wittezeale (2003), élève de Bateson, les qualifiera non pas de connaissances autonomes comme Piaget, mais de connaissances processives, ou de consciences processives, pour les distinguer des consciences réflexives (des contenus de conscience que l'on sait). Pour Bateson (1990), seuls les résultats sont conscients dans l'action ; les connaissances liées au processus restent inaccessibles.

Dans sa conception de l'ontogénèse de la conscience, l'apprentissage des savoirs processifs est conçu comme un accroissement de la *redondance* entre celui qui apprend et son environnement. Il conduit à une réduction des actions possibles que le sujet peut mettre en œuvre dans un contexte

donné (Bateson, 1974). L'individu, par l'habitude, se cantonne à des comportements qui deviennent prévisibles ou qui apparaissent de manière plus fréquente que d'autres. Tout se passe comme si la personne était alors contrainte à un certain type de comportements, que l'apparition de certains éléments de son contexte lui imposait un certain comportement en retour. Cette notion de redondance est une clef de voûte de l'école de Palo Alto et de la théorie de la communication qui en émerge (Garcia et Wittezeale, 1992). La conscience processive limite progressivement le champ possible des actions à celles qui s'inscrivent dans la redondance.

Bateson (1995) distingue quatre niveaux d'apprentissage dans l'accroissement d'une redondance : l'apprentissage de type 0 où les effets d'un stimulus sont stéréotypés si par exemple la réponse est génétiquement établie ou si le stimulus ne conduit qu'à une seule interprétation (exemple : quand la cloche sonne, j'apprends qu'elle indique un changement d'heures). Dans les apprentissages de type 1, l'individu a au départ de multiples possibilités de conduite, et, par essai-erreur, il va finir par développer un certain type de comportements avec une probabilité plus grande. Mais l'expérience acquise nous prépare aussi à l'accueil prévisionnel de la différence nous dit Jullien (1993). En d'autres termes, le sujet apprend aussi à apprendre pour s'adapter au changement d'un paramètre : un conducteur chevronné apprend beaucoup plus rapidement à rouler dans une voiture automatique qu'un débutant. Ce sont les apprentissages de type 2. Pour Bateson (1995), « *on peut s'attendre à un transfert d'apprentissage du contexte A au contexte B si le contexte B ressemble au contexte A dans le sens qu'il requiert du sujet des « attitudes » semblables, ou encore un « caractère » semblable, c'est-à-dire une valuation semblable de soi-dans-le-contexte* » (p. 124). Il nomme ces redondances des calibrages qu'il définit comme la transformation individuelle résultant des apprentissages secondaires. Ces apprentissages qui permettent d'avoir un certain type de comportements dans des contextes similaires forment le caractère de l'individu et créent un type particulier de relation au monde. Un élève peut ainsi apprendre à ne pas apprendre, à refuser de comprendre dans un contexte de classe, ce qui suppose l'ontogenèse d'une certaine forme de conscience processive.

La création des redondances s'inscrit donc dans un processus récursif entre le sujet et son environnement ; le sujet, recevant un certain stimulus de l'environnement, y répond, dans un premier temps de manière plus ou moins aléatoire, puis réduit progressivement les comportements à ceux qui lui paraissent les plus adaptés en fonction des réponses de l'environnement.

Varela *et al.* (1996) partagent avec Bateson un tel principe récursif de la conscience processive entre le sujet et l'objet, mais ils récusent le principe d'adaptation de la conscience. Ils envisagent plutôt un processus récursif d'enaction qui se fonde sur un « couplage structurel », une coordination de comportement entre le sujet et l'objet. L'acte de connaître repose sur l'action du sujet guidée dans un contexte singulier et jamais entièrement prévisible. Si l'objet modifie la conscience processive du sujet dans l'interaction, la conscience fait émerger un objet-fiction, indépendant du sujet, fixe, et conduit le sujet à modifier l'objet en réponse à l'image conscientisée créée. Ainsi, dans le concept d'enaction, la fiction précède et crée la réalité.

4.2.1.3.3.2. Deuxième récursivité

Comme le fait observer Bateson (1989), l'Homme est aussi relié à son environnement par la conscience réflexive. Si cette conscience émerge de la conscience pratique (ou processive), elle a aussi sa propre autonomie de fonctionnement. En d'autres termes, les consciences réflexives et pratiques fonctionnent de manière circulaire (Pallascio *et al.*, 2004) ; si les connaissances pratiques permettent l'élaboration des premières connaissances réfléchies, par la suite, les connaissances réfléchies peuvent influencer les connaissances pratiques, et ainsi de suite.

Si Piaget concevait plutôt un glissement de la connaissance de la périphérie vers le centre, les tenants de la cybernétique comme Bateson y voit plutôt une relation récursive entre la conscience réflexive et processive (Harris, 2000).

Pour Maturana et Varela (1972), c'est le langage qui est à l'origine de la conscience réflexive, qui, à ce titre, serait peut-être propre à l'humain. L'objet devient alors un concept abstrait que nous construisons avec nos semblables par le langage. En d'autres termes, nous faisons surgir le monde par le langage. Ce n'est alors plus le sujet qui développe une conscience, mais c'est la conscience qui constitue le sujet, un moi-ego (Maturana et Varela, *op.cit.*), un ego indépendant et stable. Cette conception remet en cause la conscience vue comme un épiphénomène, résultat d'un fonctionnement computationnel du cerveau (Campion, 2006). En termes éducatifs, le langage serait un levier à la création et à la modification de contenus de conscience, thèse développée par Vygotski (1997) au travers de la notion de pensée verbale, ou de celle Habermas (1987) relative à l'agir communicationnel.

4.2.1.3.4. Conscience et principe hologrammatique

L'approche spiritualiste de Descartes l'amène à concevoir la conscience comme une substance. Freud la localisait sur la couche externe du cerveau. Piaget (1967) lui-même interroge la structure de la conscience, et n'exclut pas qu'il s'agisse d'un système neurologique localisé qui agirait directement sur l'ensemble des autres systèmes nerveux et sur le corps. Certains travaux tendraient à confirmer l'hypothèse d'une architecture neurale spécialisée (Dehaene et Naccache, 2001).

D'autres recherches en neurologie tendraient à réviser cette conception mais la controverse persiste. Pour Sperry (1980) la conscience n'est pas localisée ; plusieurs parties du cerveau y contribueraient, dans l'hémisphère gauche, avec la conscience verbale et analytique, et dans l'hémisphère droit avec une conscience plus subjective. Ces observations ne sont pas sans évoquer les conceptions que Damasio donne de la conscience. Maturana et Varela (1980) considèrent la conscience autrement : celle-ci comprendrait l'expérience d'un espace mental unitaire ou état mental, espace mental pluridimensionnel qui fait appel à des perceptions sensorielles, des souvenirs, des émotions et qui conduit à une expérience unique. Durant l'expérience de conscientisation, les différentes dimensions concernées seraient interconnectées, créeraient un assemblage cellulaire

spécifique et transitoire et se déclencheraient de manière synchrone. La conscience serait la qualité émergente du système ainsi constitué. Ce dernier aurait une structure de type hologrammatique, chacune de ses parties pouvant rentrer potentiellement en interaction avec les autres parties du cerveau, ce qui suppose que chaque partie ait les schémas de résonance de la totalité du cerveau (Pribram,1987).

En termes éducatifs, une telle conception de la conscience est heuristique et conduit à questionner les contextes qui peuvent favoriser ou nuire à l'assemblage cellulaire responsable de l'émergence de la conscience. Elle pourrait être la traduction neurologique de certains obstacles psychologiques à l'apprentissage.

4.2.1.3.5. Brèche dans la conscience : entre dialogue et dualité

Comme le fait remarquer Jullien (1993), la conscience réflexive est nécessaire car « *si les sens ont une validité entière et exclusive dans la mesure où ils donnent accès à la cohérence externe des choses, ils ne peuvent aller au-delà du sensible dans l'appréhension du réel, il est légitime que notre conscience réflexive prenne le relais* » (p. 72). Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné par ailleurs, les mots sont des mots, et il ne faut pas confondre le mot et la chose nommée (Korzybski, 1983). Pour Bateson (1995), il y a une brèche entre la conscience processive et réflexive. Vermersch (1994) y voit le risque de substituer le connu au perçu. Pour Varela *et al.* (1996), l'enaction peut générer des tensions avec le monde intérieur ou extérieur que nous projetons et qui ne sont que des « *mayas* » (Capra, 1996), objets distincts, solides et permanents en réponse à des processus impermanents, en constante interaction. Qu'est-ce qui distingue la conscience processive de la conscience réflexive qui justifierait cette brèche ?

Dans le processus, la notion de temps est un éternel présent, rien n'y est permanent, il ne peut y avoir de problème, il n'y a qu'évolution plus ou moins douloureuse dont on ne peut pas prévoir l'issue. La conscience réflexive, elle, se positionne dans le passé et le futur, dans une permanence du contexte, dans la prévisibilité. Elle met en évidence des problèmes dont elle prévoit des remédiations certaines (Bateson, 1995). Vermersch (1994) ajoute que la conscience réflexive introduit la fonction symbolique et l'utilisation de signifiants internes. La pertinence des connaissances réfléchies abstraites dépendent alors de la qualité de la carte initialement élaborée.

Cette brèche est, pour le sujet, génératrice de problèmes au sens de l'école de Palo Alto, c'est-à-dire de difficultés redondantes qui s'expriment dans un contexte donné. Elle peut notamment conduire à créer des réalités abstraites qui deviennent des leurres et que nous tentons vainement de rechercher dans le monde de l'expérience (le bonheur, le bien-être, la sécurité, ...), ce que Watzlawick (1991) traduit comme un risque de monadisme. Ces réalités abstraites, réalités dites de deuxième ordre, qui fondent notre vision du monde, notre opinion sur ce qui nous entoure peuvent faire écran à l'expérience et s'entretenir autour de prophéties auto-accomplissantes.

L'existence d'une brèche entre notre conscience processive et réflexive nous invite à interroger la démarche d'enquête et en particulier à restaurer un dialogue entre les deux niveaux de conscience, et notamment à ne pas se limiter à la conscience réflexive mais de mettre aussi en lumière la conscience processive ou préréfléchie mobilisée dans l'action.

4.2.2. Faire dialoguer la conscience processive et réflexive : la complémentarité des entretiens de récits de vie et d'explicitation

Comme le fait observer Kaufman (2011b), il existe de multiples modalités de faire des entretiens. Il en va de méthodes très formalisées proposant des questionnaires, fermés, semi-ouverts, jusqu'aux entretiens qui laissent une plus grande marge de liberté à l'enquêté et une plus grande marge d'adaptation à l'enquêteur. Cinq types d'entretiens nous ont tout particulièrement guidé : les histoires de vie (Pineau et Jobert, 1989), l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), l'entretien compréhensif (Kaufman, *op.cit.*), l'entretien de type rogérien et l'entretien proposé dans le cadre de l'approche de Palo Alto (Fisch, Weakland et Segal, 1986). Les deux premiers types d'entretien forment « l'ossature » de l'entretien que nous avons finalement réalisé. Les trois autres nous ont surtout permis d'enrichir notre posture d'enquêteur au sein de cette ossature. Nous caractériserons plus précisément les histoires de vie et les entretiens d'explicitation et détaillerons dans un second temps en quoi les trois autres modalités d'entretien nous ont aidé dans notre démarche d'enquête.

En réponse au souci de Goffman (1977) d'éclairer le récit personnel au travers de récits alternatifs, et aux observations de Lam et Cheng (2002) qui constatent des différences entre les self reports et l'analyse objective de comportements, nous avons fait le choix de fonder notre démarche d'entretien à partir des histoires de vie et de l'entretien d'explicitation. L'une (les histoires de vie) mobilise préférentiellement la conscience réflexive et l'autre (l'entretien d'explicitation) la conscience processive. La triangulation des narrations qu'elles génèrent a quatre intérêts majeurs : (1) elle permet d'enrichir la recherche d'informations en faisant des enquêtes avec des « grains » d'observation de taille différente ; (2) elle permet d'avoir un éclairage plus intelligent de notre question et de limiter les faiblesses de chacun des instruments utilisés (Van der Maren, 2014) ; (3) elle doit nous permettre d'interroger la fidélité de la trace dans la narration d'une personne, ou en d'autres termes d'évaluer la subjectivité des traces disponibles, et de mettre en évidence d'éventuelles contradictions ; (4) à l'instar de Demazières (2011), nous pensons qu'elle nous permet d'introduire plus fermement les interactions entre les éléments du système, ce que l'histoire de vie ne fait pas suffisamment et de nous éclairer plus précisément sur les modalités interactionnelles et leurs influences sur la personne.

4.2.2.1. Les histoires de vie

Nos premiers entretiens se fondent sur le courant des histoires de vie, récits que font les êtres humains, à la recherche d'une construction de sens à partir de faits temporels personnels (Pineau et Legrand, 1996). Les récits de vie ont été développés dans un premier temps dans les sciences sociales en réaction à l'approche durkheimienne qui considère les faits sociaux comme objectifs et au contraire pour valoriser le fait qu'un phénomène ne devient un élément de culture que si la personnalité de la personne lui transmet un sens déterminé (Dominicé, 2007). Ils s'inscrivent donc dans la tradition herméneutique qui a pour tâche de comprendre et d'interpréter (Finger, 1986).

Les histoires de vie donnent lieu à des styles de recherche très différents en Europe où l'on peut distinguer une approche positiviste et théorique, qui, dans une perspective nomothétique prétend tirer de l'analyse de la narration des explications sur les phénomènes étudiés, d'une approche subjective et impliquante, postmoderniste, où le recueil des informations se fondent sur le point de vue des acteurs sociaux et des contextes situationnels (Gonzalez-Monteagudo, 2008). Alors que l'une valorise l'histoire de vie en recherche où le locuteur est objet d'étude, l'autre considère le lien entre recherche et formation comme cruciale. C'est ce courant qui s'est développé à partir des années 70 et qui est promu en France, notamment sous l'égide de Pineau. Il montre un fort intérêt pour les histoires de vie comme instrument de formation des adultes basé sur l'expérience. Pineau et Marie (1983) conçoivent le lien entre autoformation et histoire de vie, comme un moyen pour l'adulte de s'approprier sa vie, dans une perspective émancipatrice et critique. Dans l'approche de recherche-formation qu'ils prônent, chercheurs et narrateurs deviennent alors des collaborateurs. Les modèles de recherche avancés sont donc plutôt qualitatifs, collaboratifs et pluridisciplinaires. Dans une approche post-positiviste, la justification et l'interprétation sont soumises à la critique et à la révision. La compréhension est toujours inachevée et soumise à une auto-critique de la part du chercheur. Ce dernier est lui-même soumis à ses préjugés, croyances, attentes et doit en être conscient pour pouvoir les contrôler (Reale et Antiseri, 1983) et être le plus sensible possible à l'altérité de l'expérience vécue.

Les deux courants de recherche, positiviste et post-positiviste, conduisent à interroger la valeur théorique à accorder à l'histoire de vie comme instrument de recherche.

4.2.2.1.1. Le récit de vie : un récit intersubjectif et une reconstruction de la réalité

Ce titre nous invite au préalable à nous interroger sur la différence conceptuelle entre histoire de vie et récit de vie. Celle-ci ne fait pas objet de consensus. Le récit de vie serait pour Legrand (1993) une narration par la personne de sa propre vie ou de fragments de celle-ci. L'histoire de vie aurait un caractère objectif alors que le récit de vie serait une recomposition narrative de cette histoire de vie. Pour notre part, nous nous référerons à la définition de Lainé (2008) qui considère que le récit de vie, narration de la personne, devient histoire de vie grâce à l'analyse, l'identification de structures.

Quand on rapporte le cours de son existence, on (re)compose un chemin de formation, on (re)-construit les épisodes selon lesquels on a formé son individualité. Cette reconstruction est une interprétation (Dominicé, 1989, Delory-Momberger, 2009). Pour Ricoeur (1985), l'effet-récit a un pouvoir de reconfiguration, obéissant à un mouvement de discordance-concordance. Comme le formule Delory-Momberger (*op.cit.*), le récit de vie n'est pas derrière nous, mais l'histoire de vie (au sens ici de l'histoire elle-même à caractère objectif) a lieu dans le récit : « *nous ne faisons pas le récit de notre vie parce que nous avons une histoire ; nous avons une histoire parce que nous faisons un récit de vie* » (p. 13). Il est fonction des événements retenus et des relations que la personne construit entre ces événements. Le récit n'est pas que l'expression d'un sujet qui lui préexiste, mais il contribue à déterminer l'existence du sujet ; en se racontant l'individu devient plus sujet (Leclerc-Olive, 1997).

Le récit s'inscrit aussi dans une construction intersubjective (Pharo, 1986). Il est influencé par l'accompagnateur, qui en devient alors un co-auteur (Bonvalot et Courtois, 1986).

Constitué ainsi dans le temps, l'espace et la relation intersubjective, il devient une matière, transitoire et mouvante (Delory-Momberger, *op.cit.*). N'est-il pour autant qu'une illusion biographique comme le pense Bourdieu (1986) ? Dans la mesure où les interviewés ont une extrême sensibilité au contexte dans lequel l'entretien se déroule et rend en conséquence le récit fragile et instable, Blanchet et Blanchet (1994) y voient l'entretien comme le moins scientifique des moyens pour obtenir des données qui seront traitées scientifiquement, car aucune variable n'est véritablement contrôlée. Il est vrai qu'il y a une différence entre action prescrite, projetée, réalisée et racontée (Van der Maren et Yvon, 2009). Mais ce scepticisme à l'égard des entretiens invite aussi à une illusion objectiviste (Gonzales-Montegudo, 2008) et à ne plus voir l'acteur que comme un agent dans une pensée structuraliste et mécaniste.

Le débat soulève bien la question du récit comme objet de recherche. Si la narration peut être performative et permettre à la personne d'interroger sa vie au travers de son projet, ce qui en donne tout sa pertinence en formation, elle est interrogée quant à sa valorisation possible comme objet de recherche. Il ne s'agit certes pas, comme nous l'explique de Gaulejac (1989) de s'immerger dans le vécu, le ressenti, l'expérience personnelle comme si celle-ci pouvait trouver son sens en elle-même. « *Penser que le savoir sur l'Homme pourrait être infus, surgir de l'intérieur de son vécu, c'est tomber dans l'illusion empiriste qui cherche le sens des actes dans la conscience de l'acteur et qui assimile le réel à la perception subjective de celui-ci* » (p. 27-28).

Il ne s'agit pas plus de voir dans le récit une pure subjectivité, qui n'aurait que peu de lien au réel. Certes, le narrateur réécrit en permanence son histoire passée (Bonvalot et Courtois, 1986), mais il est aussi tributaire d'une forme symbolique et ordonnée des événements (Pharo, 1986). Il est tributaire du temps, de la succession des événements et il y a par ailleurs des relations contraignantes entre certains événements. Si le récit de vie ne peut pas être objectif, il n'en est pas pour autant issu d'une pure création laissant libre court à la subjectivité débridée du narrateur. Le

narrateur nous semble avoir un véritable souci éthique d'authenticité, dans une tentative de rendre visible le réel. Bertaux (2001) estime que si le récit de vie est bien subjectif, si le sujet peut modifier l'interprétation des événements, les événements structurants formeraient un noyau central stable.

Le récit de vie unit donc l'ordre formel et temporel des événements passés avec l'ordre formel et temporel de l'interlocution. C'est là où réside son ambiguïté. « *Chaque personne est témoin de son passé dans l'intercompréhension humaine* » (Pharo, *op.cit.*, p. 214).

C'est donc cette tension entre un souci de l'objectivité du narrateur et la construction du récit dans l'ici et le maintenant que nous mettrons en questionnement dans notre manière tout autant d'accompagner la narration que d'en comprendre et interpréter les propos.

4.2.2.1.2. Les fondements méthodologiques et éthiques de la construction du récit de vie

Selon Van der Maren (2014), les histoires de vie sont des morceaux autobiographiques dirigés, produits sur demande. Elle supposent donc une sollicitation et l'accompagnement d'un tiers. Au demeurant, il s'agit bien d'obtenir une narration incitée et non pas une narration obligée.

Nous sommes bien dans une tension entre l'obtention d'un récit de X et d'un récit pour Y. En d'autres termes, un premier biais que nous rencontrons est que l'enquêteur suscite la production chez la personne et conduit le narrateur à chercher à satisfaire l'enquêteur. Afin de laisser le narrateur sujet du processus de narration, l'accompagnateur doit déjà donner le choix à la personne de consentir à l'entretien dans le respect de la confidentialité des propos tenus, et dans la mesure du possible y collaborer.

La démarche de recherche-formation nous paraît particulièrement pertinente car elle positionne le narrateur dans une quête désirée. Dans le contexte français, elle convie la personne à se positionner dans une démarche réflexive au sein d'un groupe restreint (Dominicé, 2008). L'animateur a pour rôle de favoriser le passage du récit centré sur la formation à un questionnement théorique. Le narrateur investit des temps d'écriture, de présentation orale et d'échanges. Cette démarche suppose de sa part non seulement un positionnement volontaire mais aussi un engagement à suivre l'ensemble des étapes. Van der Maren (2014) pose la question de la transférabilité des résultats de la recherche si l'on maintient une démarche collaborative.

Dans une démarche strictement de recherche, des travaux ont été réalisés avec des formateurs patentés pour représenter des expériences de vie significatives ayant un impact sur le choix et les savoirs mobilisés par les métiers de la formation. Ils permettent d'observer comment une dynamique intersubjective fait articuler savoir formel et informel, entre expérience et apprentissage. Le récit de vie donne ainsi un point de vue sur l'apprentissage adulte qui permet de penser autrement la formation (Dominicé, 2007). Dans cette démarche de recherche, il s'agit d'être encore plus vigilant à respecter l'autonomie de la personne, dans sa liberté de répondre aux questions. Le chercheur se trouve alors en tension entre la liberté donnée à la personne d'exprimer ce qu'elle souhaite, et le besoin de la questionner parfois de manière directive pour l'inviter à évoquer certains

événements ou certains états intérieurs, ou pour éviter l'éparpillement.

Les contraintes liées au contexte de l'enquête ne nous ont pas permis de mettre en œuvre une démarche de type recherche-formation. Les équipes éducatives des deux établissements sélectionnées nous ont facilité l'organisation des moments d'entrevue avec chaque élève. Mais aucun élève ne souhaitait s'engager dans un travail qui aurait supposé un investissement hors des temps stricts de rencontres ainsi que dans des échanges entre pairs. Si la démarche d'enquête est nécessairement aussi formatrice de part la prise de conscience qu'elle suscite, le processus d'apprentissage auquel il peut conduire ne répondait pas *a priori* à une demande de leur part.

4.2.2.1.3. Les histoires de vie : une démarche pertinente pour tout public ?

Dominicé (1986) pose la question de l'âge des personnes susceptibles de pouvoir s'inscrire dans une démarche visant à réfléchir sur son histoire de vie. La démarche de recherche-formation a été mise en œuvre avec des adultes et il s'interroge notamment sur ses réticences à l'utiliser à l'égard d'étudiants fraîchement sortis de l'enseignement secondaire supérieur. Il nous paraît difficile de répondre à cette question d'une manière univoque. Pour notre part, et au vu de notre maigre expérience dans l'utilisation des histoires de vie, nous observons, dans une démarche de recherche, que l'expérience ne tient pas seulement à l'âge. Des conscrits peuvent avoir des narrations qui font montre d'une importante réflexivité pour certains, moindre pour d'autres.

La question du public dépend, à notre avis, surtout de la question de recherche qui conduit à faire le choix des récits de vie.

4.2.2.2. Les entretiens d'explicitation

Van der Maren (2014) enjoint à maintenir une complémentarité entre la parole et l'action dans l'analyse de l'activité, et préconise en plus d'un entretien de réaliser une analyse clinique en suivant la logique de l'action comme processus. L'analyse clinique est une approche confrontante avec des traces d'activités de l'acteur à qui il est demandé de raconter son activité. Différentes méthodes permettent d'en favoriser l'expression : l'instruction au sosie⁴⁷ ou encore la confrontation à une trace directe comme un enregistrement vidéo.

L'entretien d'explicitation est une autre modalité qui permet de mettre en mots une expérience *a posteriori* de l'action. Il ne suppose pas de devoir confronter la personne à des traces directes. Il s'appuie sur la mémoire de la conscience processive. Il permet d'éviter à la personne de parler de manière théorique et non incarnée et de décrire par exemple des savoirs qui n'ont pas été mobilisés dans l'action.

Il a l'intérêt de mettre en lumière des savoirs tacites souvent difficilement formulables ou identifiables. Il s'agit pour l'interviewé de passer d'un plan pré-réfléchi à un plan explicite, c'est-à-

⁴⁷ La personne doit décrire pas à pas le comment faire une activité à sa place de telle sorte qu'on ne puisse pas s'apercevoir de la substitution de la personne.

dire réfléchi, pour comprendre les démarches précises qui conduisent les personnes à effectuer une tâche, et généralement pour agir. Il vise donc une intelligibilité de l'action. L'action désigne ici le comportement d'une personne dans l'intention de produire un effet observable (Balas, 2002). Quand une personne agit, elle a conscience du monde dans lequel elle agit, mais n'a pas nécessairement conscience de son activité pour réguler l'action. Sa conscience peut être notamment focalisée sur la relation sujet/objet sans être consciente de ce qui se joue dans le comment elle agit, les savoirs qu'elle mobilise pour l'action, les affects qu'elle ressent, les objectifs qu'elle veut atteindre.

Vermersch (1994) considère l'action comme centrale et envisage les buts poursuivis, les connaissances qui fondent l'action, le jugement de la personne, le contexte, la dimension émotionnelle de l'action comme des satellites de l'action. Si Vermersch (*op.cit.*) se centre sur l'explicitation de l'action réelle, c'est-à-dire du procédural, qu'il soit pratique, matériel ou mental, les satellites n'étant pour lui vraiment atteints qu'au travers de l'action. Les satellites de l'action (cf figure n°3), le contexte, l'intentionnel, nous intéressent ici tout particulièrement car ils fondent le processus empathique au travers des émotions ressenties durant l'action, des buts de l'action, et des connaissances-en-acte qui régissent l'action ainsi que les éléments du contexte susceptibles de les influencer.

L'entretien d'explicitation suppose de définir la « granularité » la plus pertinente en fonction de l'information recherchée, c'est-à-dire la description de l'action dans ce qu'elle a de plus fin pour accéder en ce qui nous concerne aux émotions, sentiments, buts et connaissances mobilisés durant l'action.

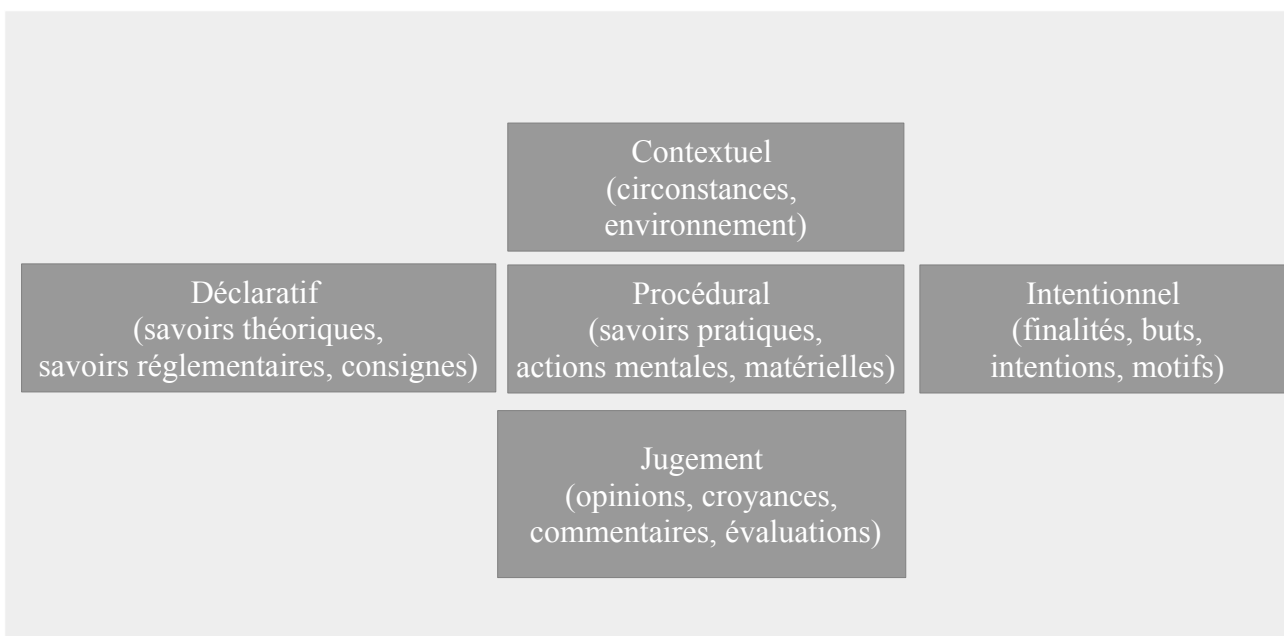


Figure n°3: Le concept d'action et ses satellites (selon Vermersch, 1994)

L'entretien d'explicitation permet de révéler notre objet de recherche dans sa nature propre et de nous donner un regard autre sur son existence. Nous postulons que l'explicitation, à la différence de

l'explication qui conduit l'interviewé à interpréter les faits, est une « *source d'inférences fiable pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre, pour identifier les buts réellement poursuivis, pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique, pour cerner les représentations ou les pré-conceptions sources de difficultés* » (Vermersch, 1994, p. 18). L'entretien d'explicitation permet d'accéder au non-conscient conscientisable dans l'action vécue et à la nature non-conscientisée de l'intention.

Ainsi croisées avec les récits de vie qui peuvent s'inscrire dans des temps longs, les narrations relevant d'un entretien d'explicitation permettront de confirmer ou d'infirmer les interprétations de la personne à des moments jugés pertinents.

4.2.3. La constitution du guide d'entretien

Dans la démarche qui vise à une narration suscitée, la grille qui nous permet de structurer les questions qui intéressent notre recherche se présente sous la forme d'un guide d'entretien, comme le suggère Kaufmann (*op.cit.*). Elle est donc un guide souple qui permet avant tout de déclencher une dynamique, mais elle n'en est pas moins un repère qui nous paraît essentiel car elle évite d'être pris dans le mouvement de pensée de la personne, d'en oublier le cœur de notre problématique et de chercher à maintenir uniquement au travers de questions inutiles un lien conversationnel. Ma posture d'interviewer se situe dans un entre-deux entre le souci de maintenir des entretiens qui s'inscrivent dans une trame standardisée, tout en nous laissant au guide une souplesse d'utilisation. Ce guide permet avant tout de favoriser la parole et de s'adapter à la réponse. S'il doit être parfaitement maîtrisé, il se situe aussi en arrière plan au moment de l'entretien (Kaufmann, 2011). Il n'offre que des passages obligés et doit laisser l'interviewé en responsabilité de définir les siens. Il ne conduit pas à un entretien standardisé qui conduirait à n'accéder qu'à des opinions de surface (Kaufmann, *op.cit.*).

Nous avons constitué notre grille en nous inspirant des conseils fournis par les chercheurs patentés, mais aussi à partir des entretiens tests qui nous ont permis de préciser des points qui avaient été négligés. Il nous paraissait nécessaire de ne pas avoir à revenir sur le guide d'entretien lorsque nous avons démarré les interviews supports de nos analyses.

Nous nous sommes inspiré tout particulièrement des travaux de Dominicé (1979) et de Bliez-Sullerot (1999). Dominicé définit cinq thématiques pour aborder une biographie éducative qui se donne comme objectif d'identifier les processus d'acquisition du savoir de l'apprenant adulte : (1) les voies d'indépendance ou la prise d'autonomie à l'égard de la famille d'origine, (2) le cursus scolaire, (3) la construction du choix professionnel, (4) l'évolution de l'identité professionnelle, (5) les racines et les déplacements spatiaux. Ces différents points sont pertinents non seulement pour des adultes mais aussi pour des adolescents en formation professionnelle.

Il a été fait usage aussi des événements biographiques dans l'entretien, comme suggéré par Bliez-

Sullerot (*op.cit.*) et Chawla (1998), événements qui auraient pu justifier l'émergence de telle ou telle relation à l'égard de l'animal. Il s'est agi aussi d'analyser les sentiments, attitudes, intentions et les comportements en jeu, les acteurs impliqués et les actions mises en œuvre.

Le premier entretien (cf tableau p. 3), en début de formation, avait comme objectif d'identifier, au travers du récit de vie de la personne, la relation qu'elle avait tissée avec le ou les animaux jusqu'à présent (nous nous sommes concentrés tout particulièrement sur les animaux cibles de la formation lorsque la personne en faisait état), les acteurs qui avait influencé cette relation, les intentions qui la conduisait à choisir cette formation et plus particulièrement celles à l'égard de l'animal, et les attentes qu'elle pouvait en avoir.

Les entretiens d'explicitation ont été réalisés à partir d'activités qui, selon l'interviewé, lui ont le plus plu et le plus déplu. Nous nous référons ici à la théorie fondée par Dewey (2011) sur les valeurs. La valeur comme composante de l'expérience immédiate est associée à ce qui plaît ou déplaît. C'est un mode d'appréciation directe. Si l'on attache de la valeur à quelqu'un ou quelque chose, on en prend soin. Si quelque chose nous déplaît, on le rejette. Ainsi se mettre en quête d'événements qui plaisent ou qui déplaisent, c'est accéder aux valeurs de soin qui animent la personne, ou au contraire aux valeurs qui justifient un rejet. Savoir ce qui plaît ou déplaît n'est cependant qu'une manière d'« entrer » dans l'événement. Comme l'envisage Dewey (1988, 2011), la valuation ne s'arrête pas là. L'appréciation immédiate est aussi soumise à réflexion. C'est donc aussi à cette réflexion à laquelle cette entrée nous permet d'accéder.

Encadré n°1 : Guide d'entretien en début d'année

1. Quelles raisons ont motivé le choix de la formation ? Quelles intentions relèvent de la relation à l'animal ?
2. Quel est le cursus scolaire ?
3. Avec quels animaux la personne a eu des relations dans sa vie et dans quels contextes ?
4. Quelles relations a-t-elle développées avec ces animaux (quels espaces de vie sont partagés ? Quels moments sont privilégiés pour l'interaction ? Quelles interactions il/elle privilégie (observation, soin, jeu, autorité et dressage, ...) ? Vit-il/elle ces relations seul/e ou avec d'autres humains ? (conflictuels, complémentaires). Pense-t-il/elle les animaux avec qui il/elle est ou a été en contact en état de bien-être et qu'est-ce qui le justifie selon lui/elle ?
5. Quels événements lui paraissent importants dans sa vie qui contribuent à sa relation spécifique avec les animaux ?
6. Quels acteurs ont influencé la relation avec les animaux et comment ?
7. Quelle conception a-t-il/elle de ces animaux et de leur bien-être ?
8. Quelles compétences souhaiterait-il/elle acquérir et quelles attentes a-t-il/elle à l'égard de la formation ?
9. Quelles craintes-a-t-il/elle à l'égard de la formation ?
10. Quels sont ses loisirs ?
11. Quelle vision idéale a-t-il/elle de son projet de vie/ projet professionnel ?
12. Réaliser un entretien d'explicitation relatif à une activité avec l'animal qui lui a le plus plu et à une autre activité qui lui a le plus déplu.

Les entretiens à l'issue de la première (cf encadré n°1) et de la deuxième année (cf encadré n°2) avaient pour objectif d'observer l'évolution des intentions à l'égard de l'animal, d'identifier les connaissances acquises sur l'animal et son bien-être, les acteurs susceptibles d'influencer ces intentions et connaissances. Les entretiens d'explicitation ont été réalisés à nouveau sur des activités qui ont le plus plu et qui ont le plus déplu à la personne durant l'année dans le cadre de la formation.

Encadré n°2 : Guide d'entretien en fin de première et seconde année

1. Quelles activités donnant lieu à des apprentissages ont-ils eu avec les animaux durant la formation ?
2. Qu'est-ce qui lui a le plus plu dans la formation durant l'année ? Dans quel contexte et avec quels acteurs ?
3. Qu'est-ce qui lui a le plus plu dans la formation durant l'année en relation avec l'animal ? Dans quel contexte et avec quels acteurs ?
4. Qu'est-ce qui lui a le plus déplu dans la formation durant l'année ? Dans quel contexte et avec quels acteurs ?
5. Qu'est-ce qui lui a le plus déplu dans la formation durant l'année en relation avec l'animal et avec quels acteurs ?
6. Quelles conceptions a-t-il/elle des animaux qui ont fait l'objet de la formation ?
7. Quelles conceptions a-t-il/elle de la relation à ces animaux ?
8. Quelles conceptions a-t-il/elle du bien-être animal ?
9. Quels événements importants auraient été vécus dans l'année en lien avec les animaux dans et hors du contexte scolaire ?
10. Quels savoirs ou pratiques a-t-il/elle utilisés dans d'autres contextes ?
11. Réaliser un entretien d'explicitation relatif à une activité avec l'animal qui lui a le plus plu et à une activité qui lui a le plus déplu.

Au delà de ce guide d'entretien, nous avons, avant chaque entretien, ré-écouté les propos tenus durant la rencontre précédente de façon à mettre en évidence les questions complémentaires auxquelles il était nécessaire de soumettre la personne.

4.2.4. La réalisation de l'entretien

Nous présenterons ici les modalités spécifiques de mise en œuvre des entretiens que nous avons réalisés. Nous en proposerons une analyse critique au regard du vécu que nous en avons eu.

4.2.4.1. Générer la dévolution de notre problématique : engager la personne dans l'entretien

Qu'il s'agisse des récits de vie ou des entretiens d'explicitation, il est nécessaire de permettre à l'interviewé de s'engager dans le récit, de libérer la parole tout en le dirigeant dans sa narration.

Il s'agit donc tout à la fois d'empêcher la personne de se soumettre à l'enquêteur en répondant ce qu'elle imagine être un attendu de sa part, tout en lui exprimant que ce dernier a des attentes spécifiques. En d'autres termes, la narration souhaitée n'est ni un échange entre pairs, ni une narration vécue comme dirigée qui instaurerait une interaction hiérarchique (Kaufmann, 2011b).

Durant les pré-tests qui devaient nous permettre d'affiner notre démarche d'entretien, nous nous sommes ainsi trouvés fréquemment entre ces situations extrêmes : soit dans une interaction où la personne est dans une attente du questionnement sans s'engager elle-même dans une démarche réflexive, soit dans une narration « débordante » qui conduit l'intervieweur à devoir périodiquement recadrer l'échange. Dans le premier cas de figure, nous avons alors le sentiment d'être intrusif, de créer une hiérarchie dans l'interaction, et finalement d'être peu respectueux de la personne, et dans l'autre, nous nous sentons devoir frustrer la parole et ne pas répondre aux souhaits de l'interviewé.

Plusieurs des adolescents enquêtés construisaient de fait une interaction hiérarchique face à moi, peut-être à cause de la différence d'âge ou à cause de mon statut.

Afin de limiter ces effets, car il s'agit bien de favoriser l'engagement et la réflexivité chez la personne, différentes modalités interactionnelles et contextuelles ont été systématisées.

Un tel engagement suppose de créer un climat de confiance et de développer une posture empathique et stratégique.

4.2.4.2. Créer un climat de confiance dans un rapport dissymétrique

Le récit est construit en complète interaction entre l'enquêteur et l'informateur. L'interaction est contrôlée et limitée : elle doit conduire à créer un climat de confiance, de bienveillance, de non jugement et de confidentialité.

Si nous attendons de la part de la personne qu'elle ait un souci d'authenticité, il est souhaitable que nous soyons nous-même le plus authentique possible à l'égard des interviewés. Une des règles déontologiques est d'avoir de la part de l'interviewé un consentement libre et éclairé (Legrand, 1993). La personne doit donc être volontaire en toute connaissance de cause. Elle doit être informée des finalités de la recherche, de son cadre éthique, de la durée et de la fréquence des entretiens, de la nécessité d'enregistrer les entretiens et de leur possibilité d'y avoir accès. La confiance passe par l'honnêteté que nous aurons à l'égard de la personne interviewée. Nous nous sommes donc présenté dans un premier temps devant l'ensemble des deux classes pour expliquer l'objectif de notre recherche dans des termes compréhensibles, les attentes que nous avons à leur égard, les modalités d'entrevues que nous allions avoir ensemble, et ce que cela supposait de leur part ainsi que de la mienne. Nous avons aussi explicité le cadre éthique dans lequel nous nous situons, qui supposait la confidentialité des propos tenus et leur anonymat. Cette phase a débouché sur un accord explicite des personnes volontaires.

Au début du premier entretien qui eut lieu le lendemain de la rencontre collective et qui était, lui, individuel, nous avons réitéré à chaque personne sélectionnée (nous reviendrons ultérieurement sur

les modalités de sélection), le cadre éthique de l'entretien et l'intérêt que nous avons à l'égard de tous les propos qui lui sembleraient utiles de formuler. Nous avons insisté aussi sur le fait que la personne pouvait ne pas répondre aux questions que je lui poserais même si elle jugeait sa réponse importante pour notre question de recherche.

La confiance créée entre l'interviewé et l'intervieweur ne se décrète pas. Elle est un souci permanent de l'intervieweur car tout questionnement peut susciter des résistances sans que l'intervieweur s'en rende nécessairement compte. Le positionnement de l'interviewé par rapport à l'intervieweur est important à considérer. Il s'agit par exemple d'éviter toute séparation physique (telle une table) qui génère un contexte plus formel.

Le lieu de l'enquête peut être favorisant ou non pour créer la confiance et permettre à la personne d'être détendue. Si les enseignants qui étaient en charge d'organiser ce lieu m'enjoignaient de laisser par exemple la porte ouverte (pour éviter que les adolescent(e)s puissent faire circuler par la suite des rumeurs), il était pour ma part indispensable que le lieu soit clos pour assurer la confidentialité de l'enquête.

Si nous avons choisi d'enregistrer systématiquement les entretiens, la présence du magnétophone n'en est pas moins une gêne pour la personne. L'introduction des appareils d'enregistrement peut contaminer la situation. Elle peut être intrusive et conduire à des réactions de défense. Tout au moins, l'interviewé ne l'oublie pas réellement même si il se prête de bon gré à l'exercice (aucun élève n'a refusé l'enregistrement).

4.2.4.3. Susciter l'engagement de la personne dans l'entretien

Les personnes sont en tension entre l'engagement, le désir de sincérité, et le désir de ne pas aller trop loin dans le témoignage, de garder des zones d'ombre (Kaufmann, 2011).

Si nous avons présenté auprès de l'ensemble de chaque classe les objectifs de notre recherche, notre statut et les conditions dans lesquelles se dérouleraient les entretiens, nous nous sommes fréquemment interrogé sur les raisons qui motivaient la personne à s'inscrire dans la démarche que nous lui proposons, dans la mesure où elle le faisait sur la base du volontariat. Ceci n'est pas un gage d'engagement de la personne à se mettre dans une démarche réflexive, nous avons pu le constater à plusieurs reprises. Mais les intentions pour accepter de participer à cette démarche sont parfois autres : *« ça me donne l'occasion de pas être en cours »* me dit Marc à l'issue du troisième entretien. Le principe d'un engagement volontaire de la personne à s'inscrire dans une démarche d'entretien n'est pas nécessairement le gage d'une intention à s'engager dans la reconstruction de son récit de vie, ni à accepter la démarche spécifique qui relève de l'entretien d'explicitation.

La personne peut, par ailleurs, avoir des préoccupations qui parasitent ses pensées (telles qu'avoir un contrôle à l'issue de ce temps d'enquête, avoir un bus à prendre qu'il ne faudrait pas rater, ou

avoir reçu les résultats d'un contrôle qui se sont avérés décevants). Il s'agit donc pour l'intervieweur de vérifier la disponibilité de la personne avant de s'inscrire dans l'enquête, et de pouvoir permettre à la personne de verbaliser sa préoccupation, de rentrer en sympathie avec elle. La personne peut ainsi d'autant mieux se concentrer sur l'enquête, comme si il s'agissait d'un échange de bon procédé.

Les premières questions que nous avons choisies de poser à l'interviewé relevaient des raisons qui motivaient ses choix à s'inscrire dans la formation. Nous introduisons ainsi une problématique qui ne surprenait pas la personne dans la mesure où c'est bien au titre de son statut d'élève que la rencontre se faisait. Cette question s'est avérée conduire généralement la personne à introduire des faits relevant de sa vie extra-scolaire et à donner alors l'occasion de formuler des questions qui s'inscrivaient dans l'intimité de sa vie privée.

Durant l'entretien, la posture empathique, d'écoute active (Rogers, 1972), est nécessaire pour aider la personne à s'engager dans sa réflexion, écoute qui relève tout à la fois du désir de comprendre l'autre, du respect des propos énoncés au travers d'une absence de tout jugement, écoute qui favorise la reformulation et la relance. Elle suppose une attention positive inconditionnelle, une écoute sensible (ressenti de l'univers affectif et cognitif de l'autre), un silence attentif, des encouragements non verbaux ou des manifestations spontanées (« d'accord », « et oui »), des reformulations. Ces reformulations peuvent inviter à la personne à approfondir, ou à chercher à clarifier son propos ou son langage non-verbal.

A l'instar de Kaufmann (2011), nous pensons cependant cette posture parfois insuffisante car elle risque d'induire un entretien impersonnel qui donnerait lieu à des réponses impersonnelles. Il faut accepter que, même dans une posture empathique, nous influençons l'interviewé (Chanfrault-Duchet, 1988), et qu'une posture qui viserait à rester neutre sur le plan affectif risque de conduire à perdre en relief (Kaufmann, *op.cit.*) et à ne pas pouvoir créer une complicité fonctionnelle (Chanfrault-Duchet, *op.cit.*). En nous appuyant sur la méthode des entretiens compréhensifs, nous n'avons donc pas hésité à donner des repères à l'interviewé, au travers d'un rire, d'une approbation, de la valorisation des propos, mais contrairement à ce que propose Kaufmann (*op.cit.*), nous ne nous sommes pas permis de critiquer, de montrer une désapprobation. Il nous semble que des adolescents qui sont déjà en questionnement par rapport à d'éventuelles attentes de notre part, ne pourraient y voir là qu'un message susceptible de les faire changer d'attitudes et d'exprimer des propos moins authentiques.

Nous avons enfin valorisé des techniques communicationnelles suggérées par l'école de Palo Alto, telles que la métacommunication pour encourager la personne à s'engager dans l'échange (comme par exemple : « tout ce que tu vas me dire va être, quoi qu'il s'agisse, pour moi particulièrement intéressant ») ou encore l'expression des injonctions paradoxales « thérapeutiques » telles que l'envisagent Fisch *et al.* (1986). Des propos comme « ne me dis pas ce que tu n'as pas envie de me dire, même si tu penses que ce serait important pour moi de comprendre » permettent de conduire la personne à se sentir responsable de sa narration et de favoriser l'approfondissement

du questionnement.

Le lieu de l'enquête peut aussi offrir des opportunités pour valoriser certains éléments, comme par exemple la présence d'animaux lors d'une enquête réalisée dans l'animalerie du lycée d'accueil. Il peut ainsi permettre à la personne d'approfondir sa réflexion par la présence de ce tiers.

4.2.4.4. Les spécificités de l'entretien d'explicitation

Les deux entretiens d'explicitation qui avaient lieu à chaque rencontre répondaient à l'opportunité d'approfondir des activités en relation avec l'animal relatées durant le récit de vie, dans la mesure où la personne déclarait que cette activité lui avait particulièrement plu ou déplu. Il s'agissait donc de situations vécues et singulières. Cette situation pouvait s'être déroulée la veille jusqu'à plusieurs mois auparavant.

Durant l'entretien d'explicitation, il est alors nécessaire que l'interviewé revive en mémoire l'action tout en faisant abstraction le plus possible de l'intervieweur, en d'autres termes qu'il prenne une position de parole incarnée (Vermersch, 1994). Pour favoriser l'évocation plusieurs conditions sont à remplir par l'intervieweur, et en premier lieu de demander à la personne son accord pour parler de la situation singulière choisie :

19. *Serais-tu d'accord pour me parler de ce qui s'est passé ce matin quand tu me disais « je suis pas arrivé à piquer la vache.*
20. *Hum, oui, je suis d'accord.*

Cette demande permet ainsi à la personne de s'engager (ou non) dans la verbalisation et, pour des raisons éthiques, de s'assurer que la personne est favorable à donner une information qui peut s'inscrire dans le domaine de l'intime (Balas, 2002). Il s'agit par ailleurs, comme dans le récit de vie, de ne porter aucun jugement de valeurs, qui laisserait à entendre que l'intervieweur sait, valide ou invalide certains propos.

La mise en place du questionnement se fonde sur plusieurs qualités (Vermersch, *op.cit.*). Les questions posées sont ouvertes et ne doivent pas conduire à des réponses de type oui ou non. Elles n'induisent pas des propositions qui limiteraient la pensée de la personne et risqueraient de la conduire à répondre à l'intervieweur plutôt qu'à décrire l'action. Il est important de reprendre autant que faire se peut les termes de l'interviewé. Le choix d'un autre terme qui ne serait pas approprié aux yeux de l'interviewé risquerait de conduire ce dernier à réagir et à se déconnecter de l'évocation. Il s'agit de ne jamais questionner sur le pourquoi de l'action ce qui inviterait la personne à rentrer dans le champ de l'interprétation, mais sur le comment de l'action.

L'objectif est d'arriver à obtenir une description chronologique de l'action. Pour favoriser la mise

en évocation, l'intervieweur peut inviter la personne à expliciter ce qui lui vient, quitte à remonter le temps de l'action si la personne ne la démarre pas au début, ou l'inviter à décrire un élément du contexte qui n'a d'autre intérêt que de permettre à la personne de se repositionner dans l'action.

La position physique de l'intervieweur par rapport à l'interviewé est particulièrement importante dans les entretiens d'explicitation. Il s'agit d'éviter de se positionner face à la personne mais plutôt de côté, de façon à ne pas imposer son regard à l'autre, et l'empêcher alors de décrocher le sien pour rentrer en évocation.

Pour s'assurer que la personne est bien dans la remémoration de la situation singulière, l'intervieweur doit faire attention que la personne soit bien en évocation. Il est vigilant à certains signes : le décrochement du regard, le rythme de la voix qui se ralentit, le temps des verbes utilisés qui seront le temps du passé ou d'un présent contextualisé. *A contrario*, tout propos qui porte les temps d'un présent de généralité indique que la personne n'est plus en évocation mais en interprétation.

Bien qu'ayant prévenu les élèves que je risquais de leur poser des questions étranges, de façon à les préparer à la démarche d'entretien d'explicitation, il était fréquent qu'ils traduisent, généralement non verbalement de la surprise, de l'agacement face à des questions inhabituelles. Il s'agissait alors de reformuler le contrat et de vérifier avec eux qu'ils étaient d'accord pour poursuivre l'entretien.

4.2.5. Le choix des élèves interviewés

Se pose ici la question de la sélection des échantillons d'informateurs. Il ne s'agit pas pour autant de prétendre à une saturation de l'information. En effet travaillant à partir d'histoires de vie, il n'y a pas de constance biographique et il est difficile d'imaginer une preuve par saturation (Dominicé, 1986).

Nous nous trouvons plutôt en tension entre un idéal de la recherche et les contraintes pratiques. Nous nous sommes arbitrairement limité à l'interview de 6 élèves par formation en espérant pouvoir en analyser 4. Le risque était en effet grand que certains élèves quittent la formation avant l'échéance des deux années d'observation (notre crainte s'est avérée justifiée).

Mais sans prétendre à une saturation de l'information, nous souhaitions pouvoir disposer d'un échantillon d'élèves susceptibles d'offrir une variété plus grande de facteurs influençant l'apprentissage de l'empathie interspécifique.

Pour autant, quels critères choisir pour favoriser une variété des systèmes à analyser ? Nous nous sommes fondé sur les avis des enseignants engagés dans les deux formations. Ils apparaissaient nous offrir une expertise pertinente pour identifier les critères susceptibles de distinguer les élèves quant à leur relation à l'animal.

Nous avons donc questionné les enseignants sur les deux critères qui étaient selon eux les plus

importants. Relativement à la formation baccalauréat professionnel « conduite et gestion des exploitations agricoles, option production animale », il nous a été suggéré les critères sexe de l'élève et les origines agricoles ou non agricoles des parents. Relativement à la formation baccalauréat professionnel « commerce et vente en animalerie », le critère sexe de l'élève est revenu ainsi que le critère « a travaillé ou pas en animalerie ».

Nous avons ainsi catégorisé les élèves en fonction de ces critères.

Nous avons retenu les élèves mentionnés dans le tableau n°4. Les personnes mentionnées en italique, ayant quitté la formation avant l'issue des deux années de recherche, n'ont pas donné lieu à une étude de l'évolution de leur empathie. Certains de leurs propos ont cependant pu être valorisés lorsqu'ils permettaient de mettre en évidence certains facteurs.

Tableau n°4: Élèves sélectionnés en vue d'être enquêtés (les élèves ayant des noms en italique n'ont pas achevé la formation ; tous les noms sont des pseudonymes)

	<i>Formation Bac pro CGEA</i>		<i>Formation Bac pro animalerie</i>	
	Profession agricole des parents	Profession non agricole des parents	Ayant travaillé en animalerie	N'ayant jamais travaillé en animalerie
Masculin	Noël	Marc/ <i>Adrien</i>	<i>Arnaud</i>	<i>Marc/Sylvain</i>
Féminin	Éliane	Joëlle/ <i>Viviane</i>	Myriam	Ondine/Marlène

4.2.6. L'analyse des discours

4.2.6.1. La retranscription des narrations

La retranscription de propos oraux questionne le fait de réduire la richesse de l'information offerte par le dialogue, à un texte écrit, qui se limite aux mots et qui perd ce qui reste en mémoire chez l'enquêteur : les hésitations, les changements, le ton...

Kaufmann (2011) préfère valoriser dans son analyse les propos oraux et les écouter autant que nécessaire.

Pour notre part, nous nous sommes fondé sur une retranscription des mots, dans la mesure où, comme nous verrons, nous avons choisi d'en faire une analyse valorisant des cadres linguistiques. Mais nous observons pour autant que la lecture des dialogues retranscrits nous remet systématiquement en mémoire tout le langage para-verbal qui les avait entourés.

4.2.6.2. Entre analyse et compréhension de la narration

Kaufmann (2011) est critique sur la manière classique d'analyser les entretiens qui conduit, selon lui, à une analyse de surface. Cette forme d'analyse n'investit pas suffisamment le matériau. Il détruit l'architecture cognitive et affective des personnes, et désinvestit le chercheur sur le plan émotionnel. Or, l'émotion du chercheur, n'est selon lui pas à refouler mais bien à valoriser, à questionner, car elle est à la source d'hypothèses. Il revendique par ailleurs avoir une écoute particulièrement attentive des détours, des biais de conversation, des dénégations, des propos incompréhensibles, qui sont à ses yeux l'essentiel. Il ne s'agit pas pour autant de rester sur une approche intuitive. Toute hypothèse qui en émerge doit être questionnée, vérifiée pour ne pas tomber dans des spéculations. L'analyse est un va-et-vient entre hypothèses et vérifications, et affinement de l'hypothèse. Il s'agit d'être « *de plus en plus éloigné du regard spontané d'origine mais sans jamais rompre totalement avec lui* » (Kaufmann, *op.cit.*, p. 23).

Nous avons, pour notre part, procédé à la fois à un va-et-vient entre d'une part l'analyse de la narration mobilisant différentes méthodes linguistiques spécifiques, et d'autre part une compréhension de cette narration, dans une démarche empathique, par une « attention flottante » qui conduit à assimiler les propos de manière différente selon les moments. Nous avons donc alterné entre l'intuition, le ressenti et la quête d'indices confirmant ou infirmant les hypothèses émergentes, et d'autre part des analyses systématiques quitte à démanteler la structure de la narration.

4.2.6.3. Les cadres conceptuels méthodologiques mobilisés

L'analyse des narrations qui nous a conduit à mettre en évidence des séries temporelles se fondent sur des méthodes d'analyse relevant de la linguistique, s'inscrivant dans les courants sémantique (courant qui étudie des signifiés au travers de théorie qui s'intéresse au contenu intrinsèque des expressions lexicales) et sémantique-pragmatique (courant qui permet d'associer un sens à une expression linguistique en contexte, ce qui est le propre de la pragmatique, tout en s'intéressant au contenu de l'expression).

Les différents cadres conceptuels utilisés nous permettent de faire une analyse systématique de l'information. Ils relèvent de l'analyse sémantique des sentiments et des émotions, des points de vue de l'argumentation, et des modalisations discursives. Nous nous proposons de préciser chacun de ces cadres conceptuels qui nous permettent de construire une grille d'analyse, des entretiens, de définir des unités d'analyse, de coder et de classer des traces.

4.2.6.3.1. L'analyse sémantique des sentiments et émotions

Mathieu (2008) propose une méthode d'analyse sémantique des sentiments et des émotions dans le discours. Sentiments et émotions sont généralement indiqués par les verbes (aimer, détester ...).

L'expérierer est la personne ou l'être vivant sensible qui ressent l'émotion ou le sentiment. « L'objet » en est l'objet. L'objet peut être un élément non animé ou un être animé mais aussi une action. Certains verbes peuvent avoir des intensifieurs incorporés : ainsi « adorer » et « aimer » beaucoup peuvent être considérés comme synonymes. « Adorer » contient un intensifieur relativement à aimer.

Les verbes ne sont généralement pas suffisants pour mettre en lumière les sentiments et émotions d'un discours. Mathieu (2008) considère nécessaire de prendre en compte les expressions idiomatiques (i.e. : « ça m'a fendu le cœur ») et l'interprétation du contexte « j'étais ravi » peut être une manière ironique de dire « j'étais dégoûté ». Enfin des sentiments peuvent être exprimés sans le faire de manière littérale. Dans l'exemple suivant « ce projet est pleins d'absurdités ! » traduit non seulement un jugement de valeur, mais aussi un sentiment qui est à interpréter : la colère, l'ironie, etc...

Nous nous référerons alors à la liste des classes sémantiques décrit dans le tableau n°5 telles que décrites par Mathieu (*op.cit.*).

Tableau n°5: Classes sémantiques des mots psychologiques selon Mathieu (2008)

<i>Classes</i>	<i>Mots</i>
<i>de polarité négative</i>	Amertume, Consternation, Déception, Dédain, Dégoût, Déprime Dérangement, Désapprobation, Embarras, Ennui, Haine, Indignation Inhibition, Insensibilité, Irritation, Obsession, Offense, Orgueil Peur, Souffrance, Tracas, Tristesse
<i>de polarité positive</i>	Amour, Amusement, Apaisement, Désir sexuel, Émerveillement, Émotion Fascination, Intérêt, Jubilation, Passion, Pitié, Satisfaction Soulagement, Stimulation
<i>sans polarité</i>	Étonnement, Indifférence

4.2.6.3.2. Les points de vue dans l'argumentation

La théorie des blocs sémantiques (TBS) s'intéresse au contenu d'un énoncé et considère que l'énoncé a toujours une nature argumentative. L'argumentation n'est pas ici à entendre comme une stratégie de vouloir persuader un auditoire. Elle est « *une entité linguistique manifestant une connexion argumentative* » (Lescano, 2008, p. 4). La TBS (Théorie des Blocs Sémantiques) est une sémantique discursive argumentative. L'«observable» de la TBS est l'énoncé et non pas la phrase. L'énoncé est le produit d'un acte d'énonciation concret alors que la phrase est une entité abstraite qui peut présenter des énoncés différents. Sont alors questionnés les processus cognitifs investis dans l'interprétation pour faire apparaître ce qui est communiqué, ce qui fait, en ce sens, de la TBS une théorie pragmatique. Mais elle est aussi sémantique. Dans la mesure où son objet d'étude est le système linguistique qui sous-tend la communication langagière. On y distingue le sens de l'énoncé

et de la signification de la phrase, qui n'a pas un sens littéral d'une séquence mais qui permet de construire le sens de l'énoncé. Considérant que tout énoncé est argumentation, elle permet de décrire un contenu argumentatif véhiculé par des énoncés. Pour la TBS, le contenu argumentatif peut se décrire autour de i) « donc, parce que, si...alors, par conséquent, grâce à » (exemple : « je favorise le bien-être animal donc j'augmente la production » qui se traduit en : favoriser le bien-être animal *DONC* augmenter la production) au travers d'enchaînements dits normatifs où *DONC* manifeste le lien normatif, consécutif, entre les termes, ou de ii) « pourtant, malgré, même si, quoique » (exemple : « je favorise le bien-être animal pourtant je n'augmente pas la production » qui se traduit en : favoriser le bien-être animal *POURTANT NEG* augmenter la production), enchaînements dits transgressifs. NEG ne signale pas une « négation » mais une inversion de sens de « augmenter la production » ; (NEG riche ne veut pas dire ne pas être riche mais être pauvre). *POURTANT* indique que les termes sont reliés par un lien « transgressif ».

Cette théorie conçoit ainsi deux types de principes : ceux qui instancient un lien de cause à effet, notés par deux segments reliés par *DONC* (qui n'est pas le mot français *donc* mais le terme technique dont on se sert pour noter le lien cause-effet), et ceux qui établissent une opposition, où un terme fait obstacle à l'autre, notés par deux segments reliés par *POURTANT* (terme technique qui note ce lien d'opposition) NEG ne signale pas une « négation » mais une inversion de sens de « vouloir être agriculteur ». L'originalité de la TBS est de ne pas analyser seulement des discours argumentatifs dans le sens des énoncés, c'est-à-dire formant des arguments externes mais aussi dans la signification des mots en formant des arguments internes (Carel, 2001). La signification des mots est alors constitué d'un enchaînement normatif ou transgressif. Énoncez la phrase suivante « *La vache est fainéante* » évoque un discours transgressif. L'argumentation peut être « dépliée » avec l'enchaînement suivant : NEG faire des efforts *POURTANT* devoir travailler.

Les principes argumentatifs affirmés ou présupposés dans les discours des acteurs constituent pour Lescano (2011) autant de *points de vue* associés aux acteurs ou au groupe — dépendant de leur mode d'énonciation. On parlera de *micro-idéologie* pour caractériser un ensemble cohérent de *points de vue*. Une micro-idéologie fait référence à un bloc sémantique.

La TBS (Carel, 1994) permet ainsi d'accéder aux points de vue, voire aux « micro- idéologies » des locuteurs et sont l'expression de valeurs dont ils relèvent.

Désormais, et afin d'éviter toute ambiguïté, le terme « point de vue » sera en italique lorsque nous faisons référence à un enchaînement décrit par la TBS.

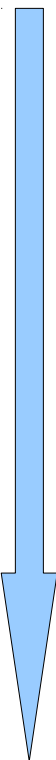
4.2.6.3.3. Les modalisations discursives

Galatanu (2003) fait l'hypothèse que « *le discours, même s'il n'a pas pour objet les valeurs, des problèmes d'éthique, de morale, de déontologie, a pour objectif la transmission, le renforcement ou encore la reconstruction d'un système de valeurs, n'en est pas moins évaluatif de la représentation qu'il donne du monde et, de ce fait, porteur de valeurs* » (p. 87).

La présence des valeurs dans le discours peut être analysée à l'aide des modalisations discursives, inscriptions dans l'énoncé par une marque linguistique de l'attitude (valeur modale) de l'énonciateur à l'égard du contenu de son énoncé et de la fonction que l'énoncé est censé avoir dans l'interaction verbale. Au sens de Galatanu (*op.cit.*), la modalisation est donc une attitude du sujet qui énonce et la modalité est le marqueur linguistique permettant d'exprimer cette attitude. Elle distingue quatre classes d'attitudes modales, (1) les valeurs ontologiques, valeurs relatives à la perception de l'existence du monde naturel et de la société, (2) les jugements de vérité, (3) les jugements axiologiques qui relèvent de jugements de valeur, et (4) les valeurs finalisantes. L'auteure distingue pour chacune des classes différents domaines que le tableau n°6 résume.

Tableau n°6: Les modalisations discursives selon Galatanu (2003)

objectivation



<i>Classes</i>	<i>Domaines</i>	<i>Définition</i>
Valeurs ontologiques	Domaine aléthique	Appréhension du fonctionnement des lois naturelles
	Domaine déontique	Appréhension des lois, règles et normes sociales
Jugements de vérité	Domaine épistémique	Appréhension du savoir
	Domaine doxologique	Appréhension du croire
Jugements axiologiques	Jugement éthique-moral	Pôle du bien et du mal
	Jugement esthétique	Pôle du beau et du laid
	Jugement pragmatique	Pôle de l'utile et de l'inutile
	Jugement intellectuel	Pôle de l'intéressant et de l'in-intéressant
	Jugement affectif -hédonique	Pôle de l'heureux et du malheureux
Valeurs finalisantes	Domaine volitif	Vouloir/ne pas vouloir
	Domaine désidératif	Désirer/ne pas désirer

subjectivation

Les valeurs modales s'inscrivent sur un axe graduel qui représente le degré de position du locuteur à l'égard de son énoncé. La gradualité s'inscrit entre un pôle d'objectivation et un pôle de subjectivisation qui traduit le processus d'implication de l'énonciateur dans le discours. Les valeurs ontologiques rassemblent la valeur aléthique, qui constitue ce qui est de l'ordre des lois de la nature, et la valeur déontique qui relève des lois du social, des institutions. Les valeurs de jugement de vérité rassemblent la valeur épistémique, qui relève des prédicats de du savoir, et la valeur doxologique représente ce qui est de l'ordre des croyances. Les valeurs axiologiques (qui renvoient à l'idée de préférence) fonctionnent sur la bipolarité positif/négatif, à savoir la valeur morale-éthique

(avec la bipolarité bien/mal), esthétique (beau/laid), pragmatique (utile/inutile, important/dérisoire, efficace/inefficace), intellectuelle (intéressant/inintéressant), et hédonique-affective (agréable/désagréable, plaisir/souffrance). Les valeurs finalisantes rassemblent les valeurs volitives qui traduisent la volonté et les valeurs désidératives, expression du désir.

Les trois modèles conceptuels que nous venons de décrire, relevant d'une sémantique des sentiments et émotions, de l'argumentation en *points de vue*, et de modalisations discursives nous permettent d'analyser les critères de la relation à l'animal en indicateurs comme suit.

4.2.6.4. Les critères et indicateurs de la relation à l'animal

Nous précisons dans ce chapitre comment nous informons les colonnes du tableau n°2.

4.2.6.4.1. Les critères et indicateurs relatifs à la conception de l'animal

Nous nous fondons dans cette approche sur la conception de la thèse de Devienne (2010). Pour ce docteur en philosophie, « *nos choix conceptuels ne sont pas fixés par une structure transcendantale que possède la raison* » (p. 156). La grammaire du langage ordinaire prend le ton de valeur transcendantale dans son usage. Elle est une manière de penser la réalité, d'accéder au monde. Les mots ordinaires ne sont pas plus une simple description de la réalité. Ils sont une forme d'engagement, de reconnaissance de l'animal. C'est alors par la découverte erronée des mots que les problèmes philosophiques sur les animaux pourrait trouver une résolution. Les mots ordinaires qui qualifient l'animal ou son comportement sont par conséquent une entrée pertinente pour saisir la conception de la personne.

Pour mettre en évidence les conceptions de l'interviewé relatives à l'animal nous relevons les verbes d'action et les adjectifs qualifiants l'animal traduisant les dimensions affectives et cognitives de l'animal ou son absence. Nous distinguerons lorsque le co-texte nous en informe, les « métaphores flottantes » (qui ne sont qu'une manière de traduire ce qui est inféré du comportement d'un animal) et les propos anthropomorphiques. Lorsqu'il est impossible de se déterminer, nous positionnerons l'indicateur dans plusieurs rubriques.

Il peut être mal aisé de définir les limites de l'anthropomorphisme et du zoomorphisme quant à la conception de l'animal, alors que les débats et les controverses sont particulièrement vives en la matière. L'animal est-il un être sentient, a-t-il une conscience réflexive, peut-il souffrir ? Dans la mesure où notre problématique relève du bien-être de l'animal, nous considérerons les caractéristiques de l'animal qui y sont associées, et plus particulièrement ceux relevant de la sentience (Broom, 2007) : nous rappelons que l'animal est un être sentient lorsqu'il a des capacités à évaluer les actions des autres en relation à soi ou avec des tiers, à se mémoriser certains de leurs actions et des conséquences, d'évaluer des risques, d'avoir des émotions (positives comme la joie, le

plaisir) ou négatives (comme la peur ou la colère), et d'avoir un certain degré de conscience. Ce degré de sentience est relative à chaque espèce animale. Les animaux mentionnés dans les différents entretiens d'élèves (reptiles et batraciens, poissons, mammifères et oiseaux) sont des êtres sentients selon l'UFAW⁴⁸.

L'animal réifié relève d'une conception d'un être non-vivant, ou d'un être biologique n'ayant aucune émotion et/ou aucun processus cognitif ou dont les émotions et processus cognitifs sont minimisés. L'animal-sujet est un être sentient et l'animal-humain est un être vivant ayant des comportements et des sentiments propres à l'espèce humaine. L'animal égo ou anthropomorphisé fait l'objet de qualificatifs anthropomorphique ou égomorphique. Dans ce dernier cas de figure, la personne énonce des propriétés de l'animal fondées sur des jugements moraux : l'animal peut ainsi être qualifié de « gentil » ou de « mauvais ».

4.2.6.4.2. Les indicateurs des émotions ressenties par rapport aux affects d'un animal

Nous avons utilisé les critères et les indicateurs d'affectivité pour classer les émotions et sentiments ressentis à l'égard des affects de l'animal (empathie affective) tels qu'indiquer dans le tableau n°7.

Tableau n°7: Indicateurs des émotions ressenties par rapport aux affects d'un animal

<i>Émotions en réponse aux affects de l'animal</i>	<i>Critères choisis pour définir les émotions de l'interviewé</i>	<i>Indicateurs</i>
Émotion/sentiment de coupure	- Absence d'expression de termes d'affectivité dans un contexte où l'animal exprime ou a exprimé une émotion ; emploi de termes appartenant à la classe d'affects sans polarité - Expression de termes d'affectivité non isomorphes, non complémentaires ou non similaires aux affects de l'animal	Verbe ou expression idiomatique exprimant une absence d'émotions ou de sentiments alors que l'animal est perçu être en situation de mal-être.
Émotion/sentiment d'apparement	- Expression de termes d'affectivité isomorphes ou complémentaires aux affects de l'animal. Si ils sont isomorphes, ils sont cependant atténués.	Verbe ou expression idiomatique traduisant une émotion ou un sentiment isomorphe ou complémentaire aux affects de l'animal.
Émotion/sentiment de fusion	- Expression de termes d'affectivité dans un contexte où l'animal n'en exprime pas - Expression de termes d'affectivité similaires à ceux de l'animal	Verbe ou expression idiomatique traduisant une émotion similaire à celle de l'animal, ou traduisant une émotion égocentrée alors que l'animal n'en exprime pas.

48 Universities Federation for Animal Welfare

Nous avons codé les propos comme le propose Mathieu (2008) : verbe d'émotions ou de sentiments + l'objet auquel l'émotion ou le sentiment s'adresse, à l'exemple de : adorer + jouer avec des furets.

4.2.6.4.3. Les critères et les indicateurs de la compréhension de l'animal

Nous distinguons la compréhension que l'interviewé a de l'émotion ou du sentiment de l'animal d'une part et ses comportements d'autre part.

Ici encore, il est difficile de définir précisément les limites de la compréhension réifiant l'animal, de l'empathie compréhensive et d'une compréhension égoïsante et anthropomorphisante. Les controverses scientifiques relatives à l'intelligence, à la conscience, à la moralité, à la culture animale rendent ces frontières particulièrement floues.

Nous considérerons que si l'animal au travers de son comportement est conçu comme un être biologique non sentient pour l'un des critères proposés par Broom (2007), le propos traduit une coupure. Nous considérons en particulier qu'il ne peut y avoir comportement sans qu'il n'y ait au préalable une anticipation du comportement (Strauss, 1935). En d'autres termes, les animaux mentionnés dans les discours ont des intentions.

La compréhension de l'animal est dite anthropomorphique si la personne infère des émotions ou des sentiments humains à l'animal dans la situation décrite, ou des pensées spécifiques à l'espèce humaine, si en d'autres termes il n'y a pas prise en compte de spécificité de l'animal dans son rapport au monde. L'égomorphisme s'exprimera au travers de propos projectifs sur l'Autre, lui attribuant des intentions, des traits de caractères ou des affects incompatibles avec la vraie nature de l'Autre dans les conditions dans lesquelles il se trouve. L'égomorphisme est non seulement anthropomorphisant, mais il nie toute différence. S'agit-il cependant de se méfier des métaphores flottantes (Servais, 2010) qui laissent à penser à un anthropomorphisme sans que la personne en soit pour autant dupe. Des propos qui mettraient en évidence un « comme si » gommerait tout soupçon d'anthropomorphisme. En cas de doute, l'argument sera placé dans plusieurs rubriques.

Les propos ont été dépliés sous la forme d'arguments tels que le suggère la théorie des blocs sémantiques. Nous n'avons retenu que les arguments qui caractérisent un raisonnement logique en vue de décrire le comportement d'un animal (cf tableau n°8). Nous avons distingué les *points de vue* réifiant, subjectivant et anthropomorphisant ou égoïsant l'animal.

Tableau n°8: Critères et indicateurs de la compréhension des comportements ou sentiments de l'animal

<i>Les modes de compréhension</i>	<i>Critères choisis pour définir la compréhension que l'interviewé a de l'animal</i>	<i>Indicateurs de la compréhension de l'animal</i>
<i>Compréhension de fusion</i>	<p>Projection de sentiments, ressentis, ou intentions propres à l'humain dans un même contexte</p> <p>Absence de doute épistémique dans le cadre d'une compréhension subjective en situation non redondante (anthropomorphisme naïf)</p>	<i>Points de vue</i> égoïnants ou anthropomorphisants relatifs au comportement ou à l'affect d'un animal
<i>Compréhension d'apparement</i>	<p>Doute épistémique dans une situation non redondante</p> <p>Doute épistémique en compréhension subjective en situation non redondante (anthropomorphisme critique)</p> <p>Affirmation épistémique en compréhension subjective et/ou objective en situation redondante</p> <p>Affirmation épistémique en compréhension objective</p>	<i>Points de vue</i> relatifs au comportement ou à l'affect d'un animal prenant en compte les spécificités de l'animal ou présentant un doute épistémique
<i>Compréhension de coupure</i>	<p>Anthropomorphisme d'ignorance et d'orgueil :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absence de projection ou de questionnement sur des situations qui interrogent la morale - Inférence de comportement niant toute sentience 	<i>Points de vue</i> relatifs au comportement ou à l'affect d'un animal et le réifiant

Il n'est pas toujours aisé de faire une distinction claire entre ces trois catégories. Nous avons considéré que les *points de vue* réifiant l'animal conduisent à le considérer comme un animal-machine non sensible jusqu'à un animal-machine sensible. Les *points de vue* subjectivant l'animal prennent en compte le fait que l'animal est un être vivant, sensible jusqu'à un être vivant sentient dont sont pris en compte les spécificités éthologiques. Les *points de vue* anthropomorphisant ou

égoïsant l'animal conduisent à projeter les sentiments ou les intentions que la personne qui exprime ces points de vue aurait dans la même situation avec son propre référentiel humain ou individuel. L'empathie suppose bien une décentration par rapport à mon propre référentiel. Reste au demeurant parfois délicat de savoir si la personne a réalisé une telle décentration dans le processus cognitif qu'elle énonce.

Toute empathie à l'égard d'un Autre qui n'a pas le langage humain, suppose un doute épistémique. Affirmer que tel ou tel animal a tel sentiment ou telle intention indique un phénomène projectif dominant, à moins que le raisonnement ne se fonde sur une observation plusieurs fois répétées d'une même situation dans un contexte identique et dont le résultat montrerait sans ambiguïté la pertinence ou que la personne ne se fonde sur une compréhension objective.

Nous sommes alors amené à préciser l'anthropomorphisme et de distinguer l'anthropomorphisme naïf, l'anthropomorphisme d'ignorance et d'orgueil et l'anthropomorphisme critique. L'anthropomorphisme naïf est une projection facile de nos affects et de nos intentions. L'anthropomorphisme d'ignorance et d'orgueil relève d'un anthropomorphisme de l'humain, d'un anthropomorphisme qui l'isole du monde animal. « *L'anthropomorphisme critique régule l'analogie, avec un minimum de clairvoyance éthologique pour décider de ce qui convient le mieux à telle ou telle espèce* » (Burgat, 1997, p. 63). Il est « *un usage critique et maîtrisé de la nécessaire présupposition d'une communauté (ou complicité) entre le vivant et nous.* » (Armengaud, 2001, p. 178). Il est pour Dewitte (2002) une voie d'accès privilégiée au vivant. Un tel anthropomorphisme est conscient de ses limites, pour éviter qu'il ne devienne une décision arbitraire. Il relèverait d'un anthropomorphisme métaphorique tel que le définissent Taber et Watts (2013), c'est-à-dire un anthropomorphisme d'analogie, un anthropomorphisme téléologique qui serait porté par une véritable croyance.

Lorsque les interprétations pouvaient portées à controverse, nous les avons soumis à plusieurs personnes. N'ont été retenues que celles qui faisaient consensus. Lorsque nous avons dû nous fonder sur le co-texte pour positionner le *point de vue*, celui-ci est précisé.

4.2.6.4.4. Les indicateurs des intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal

La motivation est pour Decety (op.cit.) comme pour Hoffmann (op.cit.) l'issue du processus empathique. Brown (2007) propose d'envisager la motivation comme le résultat aussi bien que le prédicateur d'un comportement volitionnel. Il observe en particulier un effet direct significatif de la motivation sur l'intention mais un effet direct peu significatif de la motivation sur le comportement. Fabre (2008) associe quant à lui la motivation aux valeurs. Si il reconnaît que des valeurs peuvent être externes à la personne et qu'une personne peut agir selon des valeurs imposées, sans motivation, il considère que la motivation peut aussi être d'origine externe. Selon lui, une valeur est nécessairement associée à une motivation. Nous considérerons donc les intentions et les valeurs comme deux indicateurs de la motivation.

Nous valoriserons donc deux grilles de lecture complémentaires, conçues dans les sciences linguistiques pour mettre en lumière les valeurs liées aux motivations exprimées dans un discours, à savoir les valeurs modales dans le discours définies par Galatanu (*op.cit.*) et les *points de vue* selon la TBS qui expriment une intention de la personne. En utilisant ces deux grilles, nous partons du principe qu'un énoncé véhicule un contenu et qu'il est associé à des paramètres énonciatifs et que tout énoncé est argumentatif (Ducrot, *op.cit.*). Une première grille permettra de mettre en lumière, parmi les différents paramètres énonciatifs les modalisations et la seconde interrogera le contenu, conçu de nature argumentative.

Nous sommes cependant conscient qu'un tel choix est porteur d'un biais. Repérer l'intention ne nous permet pas d'en déduire la motivation. Une personne peut par exemple avoir l'intention de promouvoir l'empathie à l'égard de l'animal. Sa motivation peut cependant être anthropocentrée si il souhaite ainsi lutter contre la cruauté à l'égard des humains.

4.2.6.4.4.1. Les modalisations discursives

Nous proposons d'observer les intentions au travers des valeurs exprimées par le discours de la personne. Les propos tenus par l'interviewé sont porteurs de valeurs dans la relation qu'il entretient avec l'animal et qui peuvent être analysés au travers des modalisations discursives conçues par Galatanu. Nous avons identifié les modalités de re et de dicto. Les modalités de re concernent les étiquettes nonimales (les noms tels que cruauté, bonheur), les étiquettes verbales (les verbes tels que massacrer) et leurs modificateurs (taper *violemment*, s'attacher *fortement* ou encore un *petit* veau). Les modalités de dicto regroupent les verbes à usage modal (« je crois que », « il faut que ») et les adverbes modalisateurs de la phrase (« *malheureusement*, on doit le tuer »).

L'identification des valeurs modales (Galatanu, 2003) dans les modalisations d'énonciation de chaque acteur lorsqu'elles relèvent de la relation à l'animal, leur dénombrement et l'analyse de la proportion de chacune d'entre elles dans un même discours permettent de mettre en lumière un certain « profil de valeurs » dont témoigne ce discours.

Nous observons dans les travaux de Galatanu qu'une même modalisation peut être associée à plusieurs valeurs. Ainsi le terme « besoin » peut relever d'une valeur modale aléthique ou pragmatique. Il peut s'agir des besoins naturels de l'animal mais il peut être aussi traduire une utilité. Le dénombrement des valeurs modales dans le discours peut alors conduire à faire prévaloir certaines valeurs de manière artificielle si un même terme est recensé plusieurs fois. Nous avons souhaité éviter un tel biais. Nous avons d'une part cherché à limiter le positionnement d'un même terme dans différentes valeurs modales en nous appuyant sur le co-texte pour élaborer notre interprétation. Lorsqu'une modalisation est associée à plusieurs valeurs, nous lui avons affecté un coefficient en fonction du nombre de fois où il est répété. Ce coefficient permet de pondérer le poids relatif de la modalisation. Ainsi si nous assignons trois valeurs modales à une modalisation, il sera affecté le coefficient 1/3 à chaque valeur modale relevant de cette modalisation.

4.2.6.4.4.2. Les points de vue relatifs aux intentions relationnelles avec l'animal

L'intention relationnelle avec l'animal est associée à un certain comportement réalisé ou projeté. Cette intention peut s'exprimer au travers de *points de vue* normatifs ou transgressifs présentant la structure suivante :

<intention de> DONC <faire/vouloir faire> ou <intention de> POURTANT NEG < faire/vouloir faire>

ou

<faire/vouloir faire> DONC <permettre de> ou <faire/vouloir faire> POURTANT NEG <permettre de>

Le comportement associé au *point de vue* peut concerner l'énonciateur lui-même ou une tiers personne.

Le tableau n°9 présente les indicateurs utilisées pour classer les intentions dans les différentes rubriques.

Tableau n°9: Indicateurs utilisés pour classer les intentions

<i>Intentions</i>	<i>Indicateurs</i>
<i>Intentions de coupure</i>	<i>Point de vue</i> normatif ou transgressif traduisant des intérêts égo- ou anthropo- centrés et qui conduit à une réification de l'animal
<i>Intentions d'apparement</i>	<i>Point de vue</i> normatif ou transgressif traduisant une prise en compte éthique des spécificités de l'animal
<i>Intentions de fusion</i>	<i>Point de vue</i> normatif ou transgressif traduisant une intention centrée sur un rapprochement avec l'animal sans considération des besoins de l'animal ou <i>Point de vue</i> traduisant un souci à l'égard de l'animal comme un humain

L'intention de coupure est indiquée par des *points de vue* qui traduisent un intérêt égo ou anthropocentrée à l'égard de l'animal qui est alors réifié. Nous distinguerons trois formes de réification. Une première est à visée marchande : elle conduit à concevoir l'animal selon sa valeur commerciale et à désirer agir comme telle. Une seconde est à visée productive : elle conduit la personne à utiliser les fonctions biologiques de l'animal avec une finalité de production tout en niant les autres dimensions de l'animal. Une troisième est à visée psychologique : elle conduit à concevoir l'animal selon la possibilité d'exprimer un besoin de domination. Dans les deux derniers cas de figure, la relation à l'animal se fonde sur le couple domination/soumission.

L'intention de coupure est à distinguer de l'intention d'apparement qui peut supposer une utilisation de l'animal mais qui prend nécessairement en compte les besoins spécifiques de l'animal. L'intention d'apparement suppose donc, au moins en partie, une visée altruiste. Elle est indiquée

dans les *points de vue* qui traduisent une intention altruiste à l'égard de l'animal ou dans ceux qui associent de manière concomitante une intention égo ou anthropocentrée ET altruiste.

L'intention de fusion est centrée sur le besoin ou le désir de créer une relation avec l'animal sans prendre en compte les besoins spécifiques de l'animal ou en anthropo ou égomorphisant ces derniers.

La catégorisation que nous proposons n'est pas étanche. Au désir de fusion peut se mêler un désir de domination. Une intention altruiste à court terme n'exclut pas une intention égocentrée à plus long terme. Nous fonderons notre analyse sur les propos tenus par la personne. Celle-ci n'exclut pas une part de subjectivité, comme le suppose une analyse de discours (Rabatel, 2013). Nous tenterons donc d'objectiver notre subjectivité. Nous avons aussi soumis notre analyse à un autre chercheur afin de confronter et réduire notre propre part de subjectivité.

4.2.6.4.4.3. Les indicateurs des valeurs et des éthiques relatives au bien-être animal

Nous avons identifié les éthiques en jeu dans les *points de vue* relevant de l'intention de la personne à l'égard de l'animal. Pour classer les éthiques, nous nous sommes fondés sur les indicateurs présentés dans le tableau n°10.

Tableau n°10: Les indicateurs utilisés pour identifier les éthiques dans le discours

Éthiques	Indicateurs
PAW	Éthique uniquement orientée dans l'intérêt de l'Homme ; le bien-être animal est valorisé dans la mesure où il est utile à l'Homme. Les <i>points de vue</i> associent bien-être animal et utilité pour l'humain. Le propos peut présenter des modalisations d'énonciation relevant de valeurs modales pragmatiques.
PNW	Éthique qui refuse ou nie l'intérêt du bien-être animal et qui conçoit l'animal dans une relation utilitariste. Les <i>points de vue</i> associent bien-être animal en opposition aux intérêts humains ou dans la remise en cause de leur relation. Le propos peut présenter des modalisations d'énonciation relevant de valeurs modales déontiques, doxologiques ou pragmatiques.
DAW	Éthique qui fait de la prise en compte du bien-être animal un principe moral en faveur du développement moral de l'humain à l'égard des autres humains. Les <i>points de vue</i> associent bien-être animal au développement moral de l'humain. Le propos peut présenter des modalisations d'énonciation relevant de valeurs modales éthiques-morales.
CZ	Éthique qui se fonde sur le souci du bien-être de l'animal au travers de sentiments relevant de la sollicitude, de la responsabilité, de la compassion, du respect que l'Homme peut ressentir dans sa relation à l'animal. La personne souhaite favoriser la relation avec l'animal. Les <i>points de vue</i> associent le bien-être animal à un « <i>care for</i> », à un sentiment moral. Le propos peut présenter des modalisations d'énonciation relevant de valeurs modales affectives ou éthiques-morales témoignant d'un sentiment moral.

<i>Éthiques</i>	<i>Indicateurs</i>
DZ	Éthique qui fait de la prise en compte du bien-être animal un principe moral relevant de la justice et des règles de bonne conduite. Les mots clefs y sont devoirs et obligations à l'égard de l'animal. Le propos n'est pas raisonné en fonction des conséquences qu'un acte peut produire. Les <i>points de vue</i> associent le bien-être animal au respect de règles, d'obligations, interdits, à de principes de justice impartiales. Le propos peut présenter des modalisations d'énonciation relevant de valeurs modales déontiques ou éthiques-morales témoignant d'un devoir à respecter.
DCD	Éthique qui fait primer le bien-être dans le cadre d'une relation de soin justifié par le fait que l'animal fasse un contre-don. Les <i>points de vue</i> associent le souci du bien-être animal au fait que l'animal offre en échange des services ou produits. Le propos peut présenter des modalisations d'énonciation relevant de valeurs modales pragmatiques (traduisant une utilité de la relation) et des valeurs éthiques-morales et/ou affectives-hédoniques.
UW	Éthique qui fait primer la maximisation collective du bien-être, Homme et animal confondus. Les <i>points de vue</i> associent le bien-être animal à un calcul de maximisation du bien-être humain et animal. Le propos peut présenter des modalisations d'énonciation relevant de valeurs modales pragmatiques (traduisant une utilité collective de l'animal et de l'humain) et éthique-morale.

Légende du tableau : PAW : pragmatique anthropocentrée welfariste ; PA : pragmatique a-welfariste ; DAW : déontologique anthropocentrée welfariste ; CZ : care zoocentrée ; DZ : déontologique zoocentrée ; DCD : de don et contre-don ; UW : utilitariste welfariste.

Pour identifier l'éthique portée par un *point de vue*, nous nous sommes fondés dans les cas litigieux sur le co-texte et sur les modalisations d'énonciation présentes dans le propos dont est issu le *point de vue*.

4.2.6.5. Analyse du tableau des relations avec l'animal

Les termes utilisés pour décrire l'animal feront l'objet uniquement d'une analyse qualitative. Nous nous poserons deux questions : (1) La personne a-t-elle une seule conception de l'animal ? (2) Chaque conception fait-elle référence à une situation particulière ?

Les données relevant de l'affectivité, la compréhension et l'intention ont fait l'objet d'un comptage systématique des données (les *points de vue* et les termes d'affectivité) dans chacune des rubriques.

Afin de mettre en évidence la place relative de chaque caractéristique dans sa catégorie correspondante (affectivité, compréhension, intention), nous avons déterminé le pourcentage relatif de chacune d'entre elles dans un même récit. Si une même donnée est distribuée dans plusieurs rubriques (dans les cas litigieux), nous avons affecté un coefficient à la donnée dans chacune des

rubriques au prorata du nombre de rubriques dans lesquelles elle se trouve.

Opérant de manière similaire pour chacun des récits d'une même personne, nous pouvons alors visualiser les fluctuations des caractéristiques empathiques d'un récit à l'autre.

Nous avons cherché à interpréter ces observations au regard des données obtenues pour chaque catégorie (*points de vue* et termes d'affectivité).

Afin d'observer des éventuelles relations de causalité inter-catégorielle (par exemple entre compréhension de fusion et motivation d'apparement ou entre compréhension d'apparement et motivation d'apparement) nous avons comparé les fluctuations de chacune d'entre elles.

4.2.6.6. Analyse des valeurs modales dans le discours

Nous avons complété les résultats obtenus d'une analyse des valeurs modales dans le discours. Nous avons élaboré pour chaque entretien « le profil axiologique » de la personne dans son discours en déterminant le pourcentage de chacune des valeurs modales. Si une même modalisation d'énonciation est distribuée dans plusieurs rubriques (dans les cas litigieux), nous avons affecté un coefficient à la donnée dans chacune des rubriques au prorata du nombre de rubriques dans lesquelles elle se trouve.

Nous pouvons ainsi observé les profils axiologiques dans chaque entretien et mis en lumière les constantes et les variations.

L'analyse macro permet donc de mettre en évidence les fluctuations de l'empathie mais aussi de mettre en lumière des facteurs susceptibles d'influencer l'empathie.

Cette analyse macro conçoit les récits de vie comme le moyen d'atteindre le rapport qu'entretient le sujet, aujourd'hui avec les événements relatés. C'est, comme l'envisage Lainé (2007), le sens que le sujet attribue à ces événements qui nous intéresse. Il conduit donc plutôt à repérer l'identité qui se dégage des propos. Cette identité est l'histoire de soi que chacun se raconte (Kaufmann, 2004). Nous considérons que l'analyse de la relation à l'animal telle que nous l'avons envisagée donne une image de l'identité de la personne telle qu'il la conçoit dans sa relation à l'animal.

Une analyse micro nous a permis de compléter ce premier niveau d'investigation, en analysant les événements relatés. Les analyses micro et macro sont finalement pour nous une manière de valoriser le récit de vie tout à la fois comme réalité factuelle d'événements et comme la narration et la reconstruction de ces événements (Lainé, 2007).

4.2.6.7. L'analyse micro des entretiens

Nous nous sommes fondé sur la démarche d'analyse des entretiens compréhensifs proposés par Kaufmann (2011).

La compréhension n'est pas une saisie simple d'un savoir issu de la personne, ce qui risquerait de nous faire tomber dans l'intuition. En effet, comme l'exprime Dominicé (1986) : « *quel critère est-il légitime d'accorder à l'interprétation qu'un adulte effectue dans sa biographie éducative ? Il m'est arrivé de me dire (...) qu'il livrait une clé d'interprétation biographique pertinente, au delà de son propre parcours. Est-ce une projection, une interprétation abusive, ou un repère à traduire en hypothèse éclairant bien d'autres parcours de vie ?* » (p. 61). Selon Kaufmann (*op.cit.*) « *les informateurs sont pris dans une dynamique qui les pousse à se livrer avec sincérité, ce qui ne signifie pas qu'ils disent toute la vérité* » (p. 69). Nous avons choisi d'éviter d'accorder une légitimité scientifique aux interprétations faites par les interviewés eux-mêmes, d'autant que les récits de vie se sont construits dans une interaction étroite entre l'interviewé et l'interviewer, ce dernier aidant la personne à déplier certains moments de son histoire tout en tentant de ne pas induire des liens de causalité.

Pour mettre en lumière des facteurs susceptibles d'influencer l'empathie, nous avons mené trois analyses différentes. (1) D'une part, nous avons identifié les facteurs *explicités* par l'interviewé comme générant un comportement empathique ou non empathique. (2) A l'instar de Kaufmann (*op.cit.*), nous avons observé les contradictions, les divergences de points de vue et les confusions dans une même narration. Les contradictions indiquent l'existence de logiques différentes en tension, de conflits internes annonciateurs d'éventuels mécanismes de défense ou de coping. Ces contradictions si elles sont récurrentes entre tous les interviewés peuvent mettre en lumière un processus central. Sans aller jusqu'à la contradiction, les divergences de points de vue sont aussi révélatrices de tensions qui peuvent cacher des obstacles. Enfin les confusions, bien qu'elles soient parfois plus difficiles à interpréter, peuvent aussi traduire une tension dans l'échange. (3) Les évolutions de *points de vue* entre plusieurs entretiens d'une même personne peuvent annoncer un changement dans la pensée. Au travers de l'analyse du co-texte, nous avons réalisé une interprétation de ces résultats.

L'interprétation est alors soumise à l'épreuve de la validité. L'hypothèse que nous émettons doit être alors vérifiée non seulement au regard de l'ensemble du récit de la personne, mais aussi au regard des récits des autres personnes.

Cette validité est bien sûr relative au regard de notre seul échantillon. Il s'agit d'une validité interne. Les résultats obtenus méritent d'être pris avec prudence. Soit ils confirment ou infirment les résultats d'autres recherches, soit ils demandent à être confirmés ou infirmés par des recherches ultérieures.

4.3. Résultats

Nous structurerons nos résultats pour chaque élève interviewé selon le plan suivant : (1) résumé du contenu de l'entretien (ce résumé a pour objectif de faciliter la lecture du tableau qui suit ; il n'a pas vocation à être utilisé pour l'analyse), (2) tableau des relations de l'élève avec le ou les animaux

qu'il mentionne, (3) analyse du tableau. Les étapes sont les mêmes pour les deux autres entretiens. Puis (4) analyse micro de certains propos.

Les analyses des verbatims de chaque élève seront suivies d'une analyse croisée inter-élèves.

4.3.1. Premier cas d'étude : Éliane

4.3.1.1. Analyse du premier discours d'Éliane en début de formation

L'ensemble de l'entretien est présenté en annexe I. Éliane a 15 ans en début de formation. Elle est fille de parents agriculteurs. Elle vit sur l'exploitation depuis sa naissance. Le système d'exploitation de polyculture-élevage n'a jamais changé. Les animaux présents sur la ferme sont des vaches laitières et des bovins allaitants. Éliane ne côtoie que les vaches laitières et les veaux. Elle dit aimer *« depuis petite aller voir les vaches durant la traite et le nourrissage des veaux »*, caresser les veaux et observer l'activité de traite et de nourrissage. Petite, elle voulait traire mais sa mère le lui interdisait. *« C'était dangereux. Donc ma mère voulait pas que j'y aille »*. *« Elle ne sera autorisée que plus tard à nourrir les veaux et traire avec sa mère. »* *« J'ai appris à traire, j'étais de plus en plus à la ferme »*. *« Encore maintenant, c'est moi, qui décide si j'y vais ou pas »*. Sa mère était et est toujours présente avec Éliane durant la traite pour lui donner des informations techniques et partager l'activité : *« elle me disait combien de litres il fallait mettre dans le seau »*. *« Je la regardais et puis quand on a eu la salle de traite et ben, là j'ai commencé à traire »*.

Éliane aime maintenir une certaine relation à l'animal dans le temps : elle préfère ainsi la traite que le nourrissage des veaux car *« c'est juste le matin et le soir »* et *« bah, une fois qu'ils sont dans les prés »*.

Elle choisit de faire la formation malgré le souhait de ses parents, et ce, *« pour travailler avec des veaux et des vaches »*. *« Eux (mes parents), ils voulaient pas que j'aille dans le milieu agricole donc ... »*, *« ils disent que c'est un métier, 'fin que c'est dur et puis euh maintenant c'est de plus en plus dur parce que... »*.

Les entretiens d'explicitation portent sur une activité de nourrissage des veaux d'une part et de traite des vaches d'autre part. Ce sont les deux activités qui plaisent le plus à Éliane. Celle-ci ne fait mention d'aucune activité susceptible de lui déplaire.

Le tableau n°11 analyse la relation d'Éliane avec les veaux et les vaches dans le premier entretien. Pour permettre au lecteur de saisir la logique de la démarche et suivre plus aisément les raisonnements qui suivront par la suite, nous avons ajouté dans le cas d'Éliane les verbatims qui conduisent aux *points de vue*, conceptions, émotions et sentiments recensés. Les raisons qui motivent notre classement peuvent supposer la connaissance au co-texte. Nous proposons alors un renvoi à la suite du tableau où sont expliquées les raisons de nos choix.

Tableau n°11: Analyse de la relation d'Éliane avec les veaux et les vaches dans le premier discours (les numéros renvoient à des explications en bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments, par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coupure Absence d'émotion devant la séparation du veau avec sa mère	Compréhension de coupure Veau être seul en cage POURTANT NEG savoir l' impact en termes de bien-être (1) « - <i>Quand ils sont à deux ils se lèchent alors que lorsqu'ils sont tout seuls ils ne font rien</i> - <i>Pour le bien être du veau toi tu dirais : ça c'est bien et ça c'est pas bien ou ça ne change pas grand chose ?</i> - <i>Je ne sais pas</i> » Veau crier après la séparation avec sa mère DONC avoir soif (4) « <i>Il crie juste quand il a soif</i> » Veau NEG habitué à sa mère DONC NEG affecté par la séparation « <i>Il est pas habitué à avoir sa mère donc</i> » Veau NEG crier DONC NEG souffrir de la séparation « <i>-Il crie juste quand il a soif.</i> <i>-il est pas habitué à avoir sa mère donc</i> <i>-Donc il appelle pas sa mère ?</i> » <i>Non. »</i> Vache heureuse DONC NEG problème de santé (6) « <i>qui n'ont pas de problèmes de santé</i> » à la question : « <i>Qu'est-ce-qu'une vache heureuse ?</i> »	Intentions de coupure Laisser le veau avec sa mère DONC favoriser son hygiène (2) « <i>La mère, elle peut le relâcher et comme ça, après il est plus propre.</i> » Vaches obligées d'être traitées DONC taper pour les faire avancer « <i>Elles sont obligées donc on les tape et puis elles avancent</i> » Vouloir une bonne production DONC bien nourrir les vaches (3) « <i>On les nourrit bien comme ça elles produisent bien</i> » Assurer une bonne production des futurs adultes DONC bien nourrir les veaux « <i>Il faut bien nourrir les veaux, comme ça quand elle seront adultes elle auront une meilleure production</i> » Nouvelles vaches de substitution DONC permettre de gérer la tristesse au départ d'une vache (5) « <i>On est toujours triste quand ils partent ; elles vont bien partir un jour ou un autre. Donc... puis y'en a qui reviennent donc</i> » Vaches NEG produire DONC les faire quitter l'exploitation « <i>Quand elles produisent plus, il faut bien qu'elles quittent l'exploitation</i> »

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments, par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			Vache être traite après la mise-bas DONC vache ne plus penser à son veau (7) « <i>Mais après une fois qu'on la traite, boh elles y pensent plus.</i> »	
Animal-sujet	<p>Veaux :</p> <p>Aimer « <i>Ils aiment bien</i> » « <i>Il m'aime bien</i> » Savoir « <i>Il sait que c'est du lait</i> », Connaître « <i>Il ne connaît pas</i> » vouloir « <i>Il veut me lécher</i> »</p> <p>Vaches :</p> <p>Savoir « <i>En général elles savent que c'est pour la traite donc elles descendent toutes seules</i> »</p> <p>Avoir peur « <i>Elles ont peur donc on peut pas les toucher</i> »</p>	<p>Émotion/sentiment d'apparementement</p> <p>Avoir du plaisir + de voir le veau prendre des forces « <i>Vu qu'ils ont du lait, ça leur donne des forces</i> » en réponse à la question : « <i>Qu'est-ce qui te fait plaisir ?</i> »</p> <p>Aimer les vaches laitières « <i>j'ai toujours aimé les vaches depuis toute petite surtout laitières</i> »</p>	<p>Compréhension d'apparementement</p> <p>Veaux venir vers nous pour boire DONC être <i>comme</i> une mère de substitution » « <i>On a l'impression que c'est nous la mère parce que on lui apprend à boire, on lui donne du lait</i> »(8)</p> <p>Me lécher DONC peut-être m'aimer « - <i>Ça traduit quoi pour un veau le fait de lécher ? tu as l'impression qu'il veut te dire quoi en te léchant ? - Je ne sais pas trop ; qu'il m'aime bien</i> »</p> <p>Vache baisser les oreilles, oreilles froides DONC être malade « <i>Quand elles sont malades souvent elles baissent les oreilles puis leurs oreilles sont froides</i> »</p> <p>Les vaches savoir que je suis derrière elles DONC avancer « <i>Une fois qu'elles savent que je suis derrière elles, elles avancent</i> »</p>	<p>Intentions d'apparementement</p> <p>Veau avoir un peu de mal à boire DONC lui soutenir le cou « <i>Je lui soutiens (le cou) car souvent ils ont un peu de mal (à boire)</i> »</p> <p>Veaux venir vers nous pour boire DONC être <i>comme</i> une mère de substitution » « <i>On a l'impression que c'est nous la mère parce que on lui apprend à boire, on lui donne du lait</i> » (8)</p> <p>Caresser les veaux au cou DONC les caresser là où ils préfèrent (9) « <i>Et il y a des endroits où ils préfèrent se faire caresser ? -Souvent je les caresse au cou</i> »</p> <p>Veau pouvant souffrir DONC NEG taper dessus « <i>Je ne lui tape pas dessus</i> » à la question : « <i>Qu'est-ce que tu fais pour le faire se lever ?</i> »</p> <p>M'occuper d'eux, donner du lait DONC leur donner des forces (aux veaux) (10) « <i>Je m'occupe d'eux (...) vu qu'ils ont du lait, ça leur donne des forces</i> »</p> <p>Avoir des vaches DONC pouvoir être en relation avec des êtres vivants (11)</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments, par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			<p>Vaches avoir les gros yeux, tourner la tête dans tous les sens DONC avoir peur <i>« Elles ont peur déjà (...) Elles ont des plus gros yeux, elles tournent leur tête dans tous les sens »</i></p> <p>Tailler les pattes DONC vache bouger, NEG aimer (NEG le voir POURTANT le sentir) <i>« Quand on leur taille les pattes, elles bougent, on voit qu'elles aiment pas »</i></p> <p>(les vaches) Savoir que c'est la traite DONC descendre (du champ) (12)</p> <p>Avoir plus de place DONC être mieux <i>« La nuit elles restent dans les bâtiments ici alors que chez nous elles vont dehors »,</i> <i>« Elles ont plus de place que dans le bâtiment »</i></p> <p>Veau retiré de la vache DONC tourner dans sa case <i>« Quand on le retire, si, elle fait, elle fait le tour dans la case »</i></p> <p>Être traite DONC vider le pis DONC séparer vache être soulagée (NEG le voir POURTANT le savoir) <i>« Ça leur vide le pis, ça les soulage » ; « ça ne se voit pas mais nous on sait »</i></p>	

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments, par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			<p>Vaches dehors, DONC avoir plus de place DONC vaches se sentir bien</p> <p><i>« La nuit elles restent dans les bâtiments ici alors que chez nous elles vont dehors »,</i> <i>« Elles ont plus de place que dans le bâtiment »</i> à la question : <i>les vaches se sentent mieux chez toi ou sur cette exploitation ?</i></p> <p>Le veau se lever DONC savoir que c'est du lait (qui arrive) <i>« Il se lève (...) il sait que c'est du lait » (13)</i></p>	
Animal égo ou anthropomorphisé	<p>Veau : petit <i>« petits veaux »</i></p> <p>Vache : fainéante (15) <i>« Y'en a qui sont un peu fainéantes »</i></p> <p>Gentille (16) <i>« elles sont gentilles »</i></p> <p>Donner son lait (17) <i>« elle donne plus son lait »</i></p>	<p>Émotion/sentiment de fusion</p> <p>Trouver marrant + voir le petit avec sa mère (14) <i>« voir la mère avec le petit à côté, je trouve ça marrant »</i></p> <p>Être triste + voir une vache partir (à l'abattoir) (18) <i>« C'est sûr qu'on est toujours triste quand ils partent »</i></p> <p>Bien aimer + regarder les vêlages, voir le veau <i>« j'aime bien regarder les vêlages, voir le veau »</i></p> <p>Aimer + les vaches laitières <i>« J'ai toujours aimé les vaches »</i></p>	<p>Compréhension de fusion</p> <p>Le veau se lever DONC savoir que c'est du lait (qui arrive) <i>« Il se lève (...) il sait que c'est du lait » (13)</i></p> <p>Le veau venir vers moi DONC bien aimer les doigts mis dans la bouche (pour le faire téter). <i>« Il vient vers moi (...) ils aiment bien »</i> (avoir les doigts dans la bouche)</p> <p>Vaches attendre pour se faire traire DONC NEG vouloir faire d'efforts (8) <i>« Y'en a qui sont un peu fainéantes » ; « Il y a les vaches qui attendent pour se faire traire. »</i></p> <p>Être traite DONC leur vider le pis DONC vache être soulagée (NEG le voir) POURTANT le savoir</p>	<p>Intentions de fusion</p> <p>Aimer voir le veau (naître) DONC regarder au vêlage <i>« Je regarde les vêlages, j'aime bien voir le veau »</i></p> <p>Aimer voir les veaux DONC vouloir aller les voir <i>« Je voulais y aller (à l'étable), j'aimais voir les petits veaux et les vaches »</i></p> <p>Donner des forces aux veaux DONC bien aimer (10) <i>« - J'aime bien - Qu'est ce qu'il y a de plus agréable dans ce moment ? - Vu qu'ils ont du lait ça leur donne des forces. »</i></p> <p>Caresser le veau DONC (je) bien aimer (9) <i>« Je caressais les petits veaux parce que j'aimais bien »</i></p> <p>Être des petits veaux DONC aimer aller les voir et les caresser <i>« J'aime aller voir les petits veaux (...) les caresser »</i></p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments, par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
		<p><i>depuis toute petite » surtout « laitières »</i></p> <p>Bien aimer + caresser les petits veaux <i>« Je caressais les petits veaux parce que j'aimais bien »</i></p>	<p><i>« Ça leur vide le pis, ça les soulage », « ça ne se voit pas mais nous on sait »</i></p> <p>Vaches heureuses DONC donnent bien son lait <i>« qui donnent bien son lait »</i> à la question : <i>« C'est quoi une vache heureuse ? »</i>)</p> <p>(les vaches) Savoir que c'est la traite DONC descendre toutes seules (du champ) (12) <i>« En général elles savent que c'est pour la traite donc elles descendent toutes seules »</i></p> <p>Vache se laisser approcher et caresser, NEG donner des coups de patte DONC vache gentille <i>« - Elles sont gentilles - C'est-à-dire... - Souvent elles donnent pas de coups de pattes pendant les traits, on peut les approcher facilement, les caresser »</i></p>	<p>Vache avoir peur DONC NEG pouvoir la toucher <i>« Elles ont peur donc on peut pas les toucher »</i></p> <p>Aimer traire DONC aimer les vaches laitières ce qu'elle préfère <i>«traire les vaches (...) on s'en occupe à longueur de journée »</i></p> <p>Veaux venir vers nous pour boire DONC être <i>comme</i> une mère de substitution <i>« On a l'impression que c'est nous la mère parce que on lui apprend à boire, on lui donne du lait »</i> (8)</p>

- (1) Le *point de vue* est en contradiction avec : être deux veaux dans la cage DONC se lécher, être seul dans la cage DONC ne rien faire et lécher DONC aimer l'autre.
- (2) Il s'agit ici de lire « en creux » l'enchaînement normatif. Il n'est question que de réponse à des besoins physiologiques. Il n'est pas question de besoins affectifs et plus généralement psychologiques liés à la présence de la mère.
- (3) La vache est conçue au travers la production qu'elle peut assurer.
- (4) Éliane a une vision réductrice quant à l'interprétation des cris du veau qui vient d'être séparé de sa mère, ce qui suppose une non-reconnaissance d'affects chez lui.
- (5) La disparition d'une vache est compensée par l'arrivée de nouvelles vaches. La vache devient un

objet de substitution.

(6) Il y a dévalorisation de l'affect de la vache suite à la séparation avec son veau.

(7) Le *point de vue* est élaboré à partir du terme « fainéante » qui traduit une conception anthropocentrée du comportement de la vache.

(8) Le propos est ambigu. Il peut traduire aussi bien une compréhension du comportement du veau (compréhension d'apparement du fait du terme « *comme si* » utilisé) qu'une intention à donner du lait. Si il s'agit d'une intention, celle-ci relève de la fusion. Éliane, en faisant boire le veau, est motivée à devenir mère de substitution. Il y a alors une projection de la part d'Éliane à se substituer à la mère naturelle du veau.

(9) L'action de caresser peut remplir différentes significations : être tourné vers soi ou vers l'Autre. Elle prend un sens de bien-être chez l'humain et chez certains animaux, mais pour d'autres, elle peut refléter un certain anthropomorphisme. Dans cette situation, caresser apparaît comme un acte égocentré et allocentré. Éliane dit aimer caresser, et caresse au niveau du cou de l'animal là où elle observe que l'animal a un certain comportement qui pourrait relever du plaisir. Mais elle dit aussi caresser pour son propre plaisir.

(10) Le bien-être de l'animal est réduit à la santé de l'animal.

(11) A la question « *Quels systèmes d'exploitation avez vous ?* », Éliane répond : « *On fait des cultures, on a des vaches* » alors que l'on s'attendrait logiquement à : on fait du lait ou de la viande. L'animal ne se situe pas dans l'activité de produire comme l'est le végétal. C'est un acte de reconnaissance de l'animal comme tel.

(12) Ce *point de vue* est présenté comme un comportement couramment observé, comme un phénomène relevant d'une généralité ; on peut supposer que la répétition de l'interaction -appel des vaches pour la traite/ venue des vaches- conduit à faire l'expérience que les vaches font elles-mêmes la relation. Mais d'autres raisons peuvent expliquer la réaction des vaches à l'appel d'Éliane (dont la nourriture fournie durant ou après la traite). Il y a alors projection des intentions des vaches.

(13) Il peut s'agir d'une compréhension d'apparement si Éliane a observé que l'arrivée du lait fait systématiquement lever le veau. Mais il peut aussi s'agir aussi une projection de la part d'Éliane : le veau peut se lever car il a peur par exemple de l'arrivée d'un humain.

(14) L'expression « *marrant* » relève d'une affectivité positive au spectacle du veau avec sa mère.

(15) « *Fainéant* » traduit une conception anthropocentrée de la vache. Éliane suppose en effet que la vache ne veut pas travailler.

(16) Le dictionnaire du CNRTL⁴⁹ offre plusieurs définitions de « gentil » qui sont toutes associées à un comportement moral : « *Dont l'action est prévenante, délicate, agréable (pour les autres)* » ou « *Qui manifeste la bienveillance, les sentiments amicaux (de quelqu'un)* ».

(17) « *Donner son lait* » invite à supposer que la vache a une intention altruiste.

(18) Le co-texte montre que la tristesse d'Éliane est égocentrée. Elle est en effet triste d'être séparé de la vache et non pas de la mort de la vache.

Les propos d'Éliane s'inscrivent dans des modes relationnels aux veaux et aux vaches de coupure,

49 Nous nous appuyons sur le dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) pour interpréter les termes utilisés par les interviewés. (www.cnrtl.fr)

d'apparemment et fusionnant. Nous distinguerons sa relation aux veaux et aux vaches.

Concernant sa relation aux veaux, Éliane n'emploie aucun terme ou aucune expression qui relève d'une conception réifiante du veau. Ses propos, dans le champ de la compréhension de coupure, traduisent l'absence de prise en compte d'un enjeu affectif quant à l'isolement du veau en cage ou à la séparation du veau avec sa mère à la naissance. Éliane n'exprime aucune émotion. Le veau est conçu uniquement comme un être biologique susceptible de souffrir sur le plan physique. Ses besoins se limitent à des besoins physiologiques de boire (et de se nourrir), ce qui justifie alors qu'il crie. Par ailleurs l'absence de cri conduit Éliane à considérer une absence de souffrance. Le terme « s'habituer » dans la phrase « *il (le veau) est pas habitué à avoir sa mère* » est équivoque. Il laisse planer un doute sur le fait que l'animal est actif dans ce processus ou passif.

Les deux *points de vue* relevant d'une compréhension d'apparemment « Veaux venir vers nous pour boire DONC nous voir *comme* une mère de substitution » et « Me lécher DONC *peut-être* bien m'aimer » se situent dans l'activité de nourrissage des veaux. Ils relèveraient d'une projection de la part d'Éliane en l'absence des modalisations « peut-être » ou « comme ». Les propos relevant d'une intention d'apparemment conduisent à envisager le veau comme un animal susceptible de ressentir la douleur et le bien-être, d'exprimer de l'affection, d'avoir des intentions et des processus cognitifs. La notion de « mère de substitution » fait écho au sentiment de plaisir et à la intention de voir le veau prendre des forces et de les caresser. Ces différents *points de vue* et termes affectifs sont formulés spécifiquement lors de la description du nourrissage des veaux.

Dans les propos relevant d'une fusion, Éliane exprime des émotions positives à être au contact des veaux, à les caresser. Les *points de vue* relevant d'une compréhension de fusion relèvent des situations où Éliane nourrit les veaux. Si elle pense que le veau voit en elle une « *mère de substitution* », il est possible d'y voir une projection de ce qu'elle souhaite être à l'égard des veaux dans une intention de fusion. Le veau est conçu comme un être vulnérable qu'il ne faut pas taper et/ou affectueux (comme le traduit le pléonasme « petits veaux »). Nourrir et soigner sont d'ailleurs pour elle synonymes :

206. « *Y'avait 2 petits veaux donc j'ai été les soigner.*

207. *Les soigner : tu veux dire les nourrir ou les soigner leur donner des médicaments ?*

208. *Non, le lait.*

209. *Donc les nourrir.*

210. *Oui. »*

Nourrir les veaux est pour Éliane l'occasion de tisser une relation empathique et fusionnelle. Le souci du bien-être du veau est pris en compte spécifiquement dans les activités qu'elle met en œuvre avec lui. Elle n'exprime pas de propos relevant de l'empathie hors de ce contexte.

Dans sa relation avec les vaches, Éliane développe des *points de vue* de coupure dans la mesure où elle limite les conséquences de la séparation de la vache de son veau à une question physiologique qui conduit l'animal à oublier son veau parce qu'elle a été traitée. Son bien-être est par

ailleurs limité à des aspects physiologiques (la santé) et pragmatiques anthropocentrés (une bonne production répond à un état de bien-être). Éliane inscrit la relation à la vache dans une finalité de production, qui peut supposer de la contraindre.

Les propos relevant de l'apparement conduisent à concevoir la vache comme un être sentient. Les *points de vue* traduisant une empathie compréhensive traduisent une compréhension des émotions de l'animal soit au regard de son comportement (Vaches avoir les gros yeux, tourner la tête dans tous les sens DONC avoir peur), soit en se fondant sur une connaissance acceptée transmise au niveau familial (« ça ne se voit pas mais nous (regroupant des membres de la cellule familiale) on sait »). Elle interprète des comportements de la vache (Savoir que c'est la traite DONC descendre). Il peut s'agir soit d'un raisonnement anthropomorphique, soit d'une connaissance empirique. Elle a par ailleurs une intention d'apparement qui conduit à faire bouger les vaches.

Les propos relevant de la fusion conduisent à anthropomorphiser la vache, à lui donner un caractère humain, à valoriser les vaches « gentilles » qui acceptent les caresses et à péjorer les vaches « fainéantes » qui ne veulent pas se faire traire. L'expression « donner son lait » est équivoque. Elle peut laisser penser que la vache a une intention altruiste. Les conceptions relevant de la fusion, associées aux termes « gentilles », « fainéantes », « donner son lait », sont associées à des activités particulières (la traite) ou des comportements particuliers qui conduisent à des phénomènes projectifs d'Éliane sur l'animal.

Le tableau n°12 présente des exemples de modalisations discursives observées dans l'entretien lorsque le propos relève de la relation d'Éliane à l'animal. Certaines modalisations d'énonciation sont déclinées dans différentes valeurs modales.

Tableau n°12: Valeurs modales présentes dans le premier discours d'Éliane (les modalisations d'énonciation sont indiquées en caractère gras ; les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« elles ont plus de place » (1),
Déontique	« Il faut le lever, mais c'est pas obligatoire » (2), « Y'en a qui sont un peu fainéantes (3) donc il faut aller les chercher »,
Épistémique	« on a l' impression que c'est nous la mère » (4)
Doxologique	
Éthique-morale	« Je ne lui tape pas dessus » (5), « Y'en a qui sont un peu fainéantes (3) », « j'ai été les soigner » (6), « les vaches étaient en moins bonne santé », (7), « elle donne son lait »(8)
Pragmatique	« Ça prépare mieux la vache » (tirer sur les trayons), « Je les traite, je m' occupe d'eux », « le premier lait c'est le plus important » (9), « Il faut le lever, mais c'est pas obligatoire » (2), « Elles sont obligées » (d'aller à la salle de traite)
Intellectuel	
Affectif-hédonique	« elles aiment pas », « dès que je peux » (10), « ça les soulage » (11), « elles sont gentilles », « on peut les caresser » (12), « je le caresse » (12)
Volitif	« je voudrais »
Désidératif	

- (1) Avoir plus de places : les vaches ont de plus de place dans un pré qu'à l'étable. Éliane se réfère aux besoins naturels de l'animal.
- (2) Cette phrase contient deux modélisations. Une première « il faut » traduit soit l'importance en termes pragmatiques de lever le veau pour le faire boire, exprime une norme à suivre. La seconde, « *c'est pas obligatoire* », traduit une norme qu'il n'est pas obligatoire de suivre.
- (3) Le terme « *fainéantes* » suppose autant l'existence d'une règle en termes de travail que la vache ne respecte pas, qu'un jugement éthique.
- (4) En utilisant l'expression « *on a l'impression* », Éliane exprime un doute épistémique.
- (5) Éliane exprime qu'elle a un comportement éthique en ne tapant pas les vaches.
- (6) Soigner suppose une relation d'aide, le souci de l'Autre.
- (7) Éliane critique le manque de soin assuré par le chef d'exploitation.
- (8) « Donner son lait » est une expression fréquemment utilisée pour désigner une vache qui se traite aisément. Donner s'inscrit dans une éthique du don.
- (9) Éliane considère que le premier lait est le plus utile pour le veau.
- (10) Éliane exprime son plaisir d'aller traire.
- (11) Pour Éliane, traire fait du bien aux vaches, leur enlève de la gêne.
- (12) Éliane exprime son plaisir de caresser les vaches.

Le discours d'Éliane présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, éthique-morale, esthétique, pragmatique, affectif-hédonique et volitif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°13 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°13: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours d'Éliane (les chiffres renvoient à des commentaires en fin de tableau)

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	Vaches obligées d'être traitées DONC taper pour les faire avancer
Pragmatique welfariste	Vouloir une bonne production DONC bien nourrir les vaches Assurer une bonne production des futurs adultes DONC bien nourrir les veaux
Déontologiste	Veau pouvant souffrir DONC NEG taper dessus (1)
Care	Veau avoir un peu de mal à boire DONC lui soutenir le cou (2) Veaux venir vers nous pour boire DONC être comme une mère de substitution (3) Caresser les veaux au cou DONC les caresser là où ils préfèrent (4) M'occuper d'eux, donner du lait DONC leur donner des forces (aux veaux) (5)
Abolitionniste	
Util. welfariste	
Néowelfariste	
Utilitarisme naturaliste	

- (1) A la question « *Qu'est-ce que tu fais pour le (le veau) faire se lever ?* », Éliane répond : « *Je ne lui tape pas dessus* ». Elle apparaît se justifier au travers d'une négation, indice d'un principe moral à respecter.
- (2) Éliane fait part, de sa relation au veau lorsqu'elle le nourrit et du soin qu'elle prend à l'égard du veau et de ses difficultés à boire.
- (3) Le terme de mère de substitution traduit une relation affective et protectrice à l'égard du veau
- (4) Caresser et préférer présentent une valeur modale affective.
- (5) M'occuper de, donner, présentent une valeur modale affective.

Les éthiques privilégiées dans le discours relèvent majoritairement du care (4 *points de vue*), puis du pragmatisme welfariste (2 *points de vue*), et enfin du pragmatisme a-welfariste (1 *point de vue*).

4.3.1.2. Analyse du deuxième discours d'Éliane à l'issue de la première année de formation

L'entretien est présenté en annexe II. Éliane dit avoir découvert, et c'est d'ailleurs ce qui lui a le plus plu dans le cadre de sa formation, ce qu'elle nomme le dressage des veaux, qui consiste à apprendre à les faire marcher au licol⁵⁰, ainsi que la pratique d'écornage et la technique d'injection. Elle a pris l'initiative d'expérimenter ces trois pratiques sur l'exploitation de ses parents malgré des résistances de leur part : concernant le dressage, « *boh, ils disent que ça sert à rien* » « *parce que vu qu'on va pas aux concours* », ou sur l'écornage « *mes parents me disaient que ils voulaient pas que je le fasse* », « *ils ont peur que je réussisse pas et que je le fasse mal donc...* », « *je demande pour le faire, ils me disent oui, mais d'un côté ils ont peur quand même* ». Malgré le désintérêt des parents pour le dressage, elle souhaite poursuivre l'expérience. Elle a eu un premier résultat positif « *j'étais contente parce qu'elle a ma, -fin elle marchait, elle marchait assez bien* », mais exprime une déception car le veau n'a pas tissé une relation avec elle : « *je vais la voir dans le pré, mais bon, elle s'approche pas de moi* » mais elle dira cependant : « *je vais essayer de le refaire pendant les grandes vacances (...), j'aurai plus de temps* ». Elle est consciente de l'investissement en temps que cela suppose : « *ça demande du temps quand même* ».

L'entretien d'explicitation porte sur l'action de dresser le veau sur l'exploitation de ses parents. Éliane ne nous mentionne aucune action qui lui aurait déplu.

Le tableau n°14 analyse les propos d'Éliane à l'égard de sa relation aux veaux et aux vaches durant le deuxième entretien.

50 L'objectif de l'enseignante de zootechnie est de créer une relation de confiance entre l'animal et l'éleveur, de façon à ce que l'animal soit plus calme, qu'il ne stresse pas. Lors d'une interview dont nous ne ferons pas mention dans cette thèse, elle en expliquera ses intentions : « 6226- *Après on va s'étonner que nos bestiaux, ils sont à moitié un peu lourds. Si chaque fois qu'on les attrape, c'est pour les piquer, les écorner, leur faire les pattes, enfin dans les machins de contention, elle se tordent. Je dis y'a peut-être maintenant une solution pour avoir des animaux calmes et ce sera beaucoup moins dangereux quand on va les piquer parce qu'ils vous connaissent donc ils sont moins énervés (...)* vous n'avez pas l'animal qui est en tension »

Tableau n°14: Analyse de la relation d'Éliane avec les veaux et les vaches dans le deuxième discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Émotion/sentiment de coupure	<p>Être content + être écouté par la velle⁵¹ (1) « On est content parce qu'(...) elle nous écoute »</p> <p>Être content + (velle) marcher bien (1) « J'étais contente parce qu'elle marchait assez bien »</p>	<p>Bonne production laitière DONC animaux dans un bon environnement « Ils donnent beaucoup de lait donc ça veut qu'ils sont quand même dans un bon environnement. »</p>	<p>Coût élevé DONC NEG anesthésier le veau lors de l'écornage « faut payer le produit pour (...) le mettre. »</p> <p>Devoir attendre que le produit fasse de l'effet DONC NEG anesthésier « Après si on met l'anesthésie, il faut attendre cinq minutes »</p> <p>Dresser DONC faire des concours « -Les vaches étaient dressées ? -Non, il (le maître de stage) fait, il fait pas de concours »</p> <p>Dresser DONC se faire écouter du veau (2) « Une fois qu'elle est dressée, ben on est content parce que... fin elle nous a écoutés »</p> <p>Faire avancer le veau DONC devoir taper un peu « Je devais taper un peu sur elle pour qu'elle avance. »</p> <p>Dresser DONC bien faire marcher le veau (3) « C'est le dressage tu m'as dis qui t'a, qui t'a beaucoup plu ? » - Ben, parce qu'on les apprend à marcher et... »</p> <p>Nécessité d'une bonne santé des adultes DONC bien nourrir les veaux (4) « Les nourrir pour que après ils soient en bonne santé »</p> <p>Dresser DONC inutile pour l'éleveur « - Mais tu penses qu'un agriculteur...en fait, devrais le faire ou... ? » - Mmmmm non pas spécialement mais après faut avoir le temps parce que ça demande du temps quand même de... »</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal-sujet	<p>Avoir peur « <i>Elles ont peur</i> »</p> <p>Connaître « <i>Elle connaît le bâtiment</i> », Savoir « <i>Ils savent que c'est nous</i> » se méfier « <i>Ils se méfient de nous.</i> »</p> <p>Têtue « <i>Elles sont têtues</i> »(5)</p>	Émotion/sentiment d'apparetement	<p>Veau mettre la tête dans tous les sens DONC avoir mal « <i>Ils mettent leur tête dans tous les sens car ça fait mal</i> »</p> <p>Veaux avoir eu mal DONC reconnaître la personne responsable « <i>Ils savent que c'est nous qui leur avons fait mal</i> »</p> <p>Bien-être des veaux et vaches DONC importance du contact entre les animaux, « <i>qu'ils aient un contact avec les autres animaux qui les entourent</i> »</p> <p>Bien-être du veau DONC NEG être seul dans sa cage « <i>qu'ils restent pas seuls dans une case</i> ».</p> <p>Bien-être des veaux et vaches DONC NEG être maltraités « <i>Ils doivent pas être maltraités</i> »</p> <p>Bien être des vaches et veaux DONC avoir de l'espace « <i>Qu'ils aient assez de liberté, qu'ils aient assez de place pour se déplacer.</i> »</p> <p>Veau me voir derrière DONC avancer « <i>en se mettant derrière, vu qu'elle voyait que j'étais derrière, elle avançait.</i> »</p>	<p>Mettre de l'anesthésiant DONC faire moins mal à l'écornage « <i>Avec l'anesthésiant, si il est bien fait, ça leur fait moins mal.</i> »</p> <p>Écorner les veaux DONC protéger le les vaches « <i>C'est si y'a les vaches, ils se battent, ça..., Les cornes, s'ils mettent dans le ventre</i> »</p> <p>Velle NEG dressée DONC NEG la connaître « <i>C'est nous qui l'avons dressée, après on a un lien avec et...par exemple, les autres vaches, on les connaît pas donc</i> »</p> <p>Velle dressée DONC nous connaître « <i>ben comme ça elle nous connaît</i> »</p> <p>Permettre à chacun de manger DONC NEG mettre un grand et un petit veau dans la même cage « <i>On va pas mettre un grand avec un petit. le grand il bouscule le petit et le petit après, il va pas autant manger que...</i> »</p> <p>Nourrir DONC maintenir en bonne santé (4) « <i>les (veaux) nourrir pour que après ils soient en bonne santé</i> »</p> <p>Avoir plus de relation avec les vaches DONC intérêt du dressage « <i>Bin oui, parce que ça crée des relations</i> »</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			<p>Pas assez de place DONC NEG bien être de la vache <i>« Le pauvre (...) il a pas vraiment de place »</i> Le veau avoir souffert DONC se méfier <i>« directement après, ils se méfient et ils viennent plus »</i></p>	
Animal anthropomorphisé ou égoïsé	Têtue <i>« Elles sont têtues »</i> (5)	Émotion/sentiment de fusion	<p>Veau dressé POURTANT NEG s'approcher de moi <i>« Je vais la voir dans le pré. Mais bon. Elle s'approche pas de moi. »</i></p> <p>Génisse comprendre POURTANT NEG vouloir faire <i>« Elle comprenait bien mais elle voulait pas le faire »</i></p>	<p>Avoir plus de relations avec les vaches DONC intérêt du dressage <i>« Ben oui, parce que ça crée des relations »</i></p> <p>Avoir du contact avec la vache DONC intérêt du dressage <i>« on a plus de contact »</i></p> <p>Dresser (un veau, une vache) DONC créer une relation pas comme les autres <i>« Quand on dresse soit un veau soit une vache, après on a une relation avec. 'fin, c'est pas...un animal comme les autres. »</i></p> <p>Dresser DONC être toujours avec <i>« Quand on dresse une vache, on est toujours avec »</i></p> <p>Veau nous connaître DONC dressage sert <i>« Ça sert parce (...) ils nous connaissent »</i></p> <p>Veau venir vers nous DONC dresser un veau sert <i>« Ça sert parce qu'après les animaux, ils viennent plus vers nous »</i></p> <p>Dresser DONC avoir un lien avec la vache <i>« C'est nous qui l'avons dressée, après on a un lien avec »</i></p> <p>Dresser DONC être plus proche de la vache <i>« Je trouve qu'on est plus proche de cette vache-là que des autres. »</i></p>

(1) Le comportement de l'animal donne lieu à une satisfaction de la part d'Éliane, satisfaction égoïste, sans prendre en compte ce que ressent l'animal lui-même. Si Éliane reconnaît que le veau écoute, elle ne le réifie pas ; cependant son émotion est associée au fait de se faire obéir, donc de dominer l'animal.

- (2) Éliane souhaite une relation de domination sur l'animal.
- (3) Éliane souhaite créer une relation de domination sur l'animal.
- (4) Il y a ambiguïté entre le souci de permettre à l'animal une meilleure santé et le souhait d'avoir une meilleure production.
- (5) Le terme « têtue » peut être défini comme le fait de « refuser d'obéir » chez un animal (ce qui suppose une volonté de la part de l'animal) et le conduit à l'envisager comme un être sentient. Il peut aussi être défini comme le fait d' « être obstinément attaché à ses opinions » chez un humain, ce qui supposerait la conscience de ses opinions chez l'animal.

Éliane présente des propos de coupure, d'apparement et de fusion à l'égard des veaux et des vaches.

Les sentiments de coupure relèvent de sentiments positifs à l'égard de l'animal lorsque ce dernier a un comportement attendu. Il s'agit là de sentiments égocentrés qui ne tiennent pas compte des émotions de l'animal. Le seul propos relevant d'une compréhension de coupure conduit à faire un lien entre production et bien-être de l'animal. Les intentions de coupure qui relèvent du dressage se traduisent par le souhait de maîtriser, dominer l'animal. Plus particulièrement, celles relevant de l'écornage dévalorisent la douleur de l'animal pour des raisons d'ordre financier ou des questions de manque de temps.

Les propos relevant de l'apparement conduisent à concevoir l'animal comme un être sentient, ayant des émotions et des processus cognitifs. Les points de vue traduisant une empathie compréhensive montrent une compréhension de la douleur de l'animal au regard de son comportement (Veau mettre la tête dans tous les sens DONC avoir mal), une interprétation des représentations de l'animal (Veaux avoir eu mal DONC reconnaître la personne responsable) et des effets de la douleur sur la relation (Le veau avoir souffert DONC se méfier). Le bien-être animal inclut des facteurs contextuels (la place, l'espace de vie) et relationnels (la présence d'un autre, le contact). Les propos relevant d'une intention d'apparement traduisent le souci de la souffrance de l'animal durant l'écornage, le souci de ne pas mettre les autres vaches en danger et de créer une plus grande relation avec les vaches au travers du dressage.

Les propos relevant de la fusion traduisent tout particulièrement la intention d'Éliane de créer un lien affectif avec les veaux et les vaches au travers de leur dressage (tous *les points de vue* de intention de fusion relèvent du dressage).

Le tableau n°15 présente des exemples de modalisations d'énonciation d'Éliane dans le second entretien et les valeurs modales associées.

Tableau n°15: Valeurs modales dans le deuxième discours d'Éliane (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications en bas du tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« pour l'attraper, c'est impossible » (1), « elles sont têtues » (2), « chez moi j'ai l' habitude » (3)
Déontique	« je devais taper », « j'ai dû le faire », « ils doivent quand même être dans de bonnes conditions d'élevage. »
Épistémique	« je trouve pas » (que la vache a un comportement particulier), « au niveau de tout le troupeau de vache, y'a rien qu'a changé » (4)
Doxologique	« mes parents en font jamais donc » (5)
Éthique-morale	« ça leur fait moins mal », « c'est mieux avec anesthésie », « ils doivent quand même être dans de bonnes conditions d'élevage »
Pragmatique	« ça était tout seul » (6), « elle marche bien » (7), « je devais taper », « j'essaye de me débrouiller toute seule », « ça sert », « ils se dressent assez vite », « on lui a fait un tour de ring et puis ça, ça a bien été », « J'ai essayé une fois, ça al-, ça allait »,
Intellectuel	« ça m'a permis d'apprendre »
Affectif-hédonique	« ça me plaît un peu plus », « on a une relation avec. 'fin, c'est pas...un animal comme les autres », « on a un lien avec », « on est toujours avec », « elle a peur », « j'étais contente », « ils nous connaissent », « le pauvre , il est tout seul », « l'animal j' aime pas », « je trouve que c'est marrant »
Volitif	« c'est moi qui décide »
Désidératif	« j' osais pas »

(1) Éliane déclare impossible de pouvoir attraper les vaches qui sont trop puissantes.

(2) Le comportement des vaches qui n'obéissent pas aux ordres est associé à un trait de caractère.

(3) Être habitué suppose d'être adapté à un contexte donné.

(4) Éliane explique qu'elle n'a pas acquis de nouveaux savoirs ou de nouvelles pratiques.

(5) Éliane justifie de ne pas faire d'anesthésie durant l'écornage dans la mesure où ses parents n'en font pas.

(6) Éliane juge la facilité d'écorner.

(7) Éliane juge la facilité qu'elle a à pouvoir faire marcher la vache.

Le discours d'Éliane présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, pragmatique, intellectuel, affectif-hédonique, désidératif et volitif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°16 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°16: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le deuxième discours d'Éliane (les chiffres renvoient à des explications en bas du tableau)

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	Coût élevé DONC NEG anesthésier le veau lors de l'écornage Devoir attendre que le produit fasse de l'effet DONC NEG anesthésier Faire avancer le veau DONC devoir taper un peu Dresser DONC inutile pour l'éleveur
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	
Care	Nourrir DONC maintenir en bonne santé (1) Nécessité d'une bonne santé des adultes DONC bien nourrir les veaux (1) Mettre de l'anesthésiant DONC faire moins mal à l'écornage (2) Velle dressée DONC nous connaître et NEG velle dressée DONC NEG la connaître Permettre à chacun de manger DONC NEG mettre un grand et un petit veau dans la même cage (4)
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	Permettre à chacun de manger DONC NEG mettre un grand et un petit veau dans la même cage (4) Écorner les veaux DONC protéger les vaches (5)
Néowelfariste	
Don/contre-don	
Util. naturaliste	

Util. : utilitariste

(1) Éliane dit : « *je m'en moque pas* » (de bien nourrir les veaux), qui relève d'une valeur modale affective.

(2) Le *point de vue* relève du souci de ne pas faire de mal aux veaux dont elle s'occupe.

(3) Éliane recherche la relation et à développer une interdépendance avec le veau. La dimension sentimentale est présente dans les propos d'Éliane : « j'aime », « on est content ».

(4) Éliane dit : « *On (son père) va pas mettre un grand avec un petit. (...) le grand il bouscule le petit et le petit après, il va pas autant manger que...* ». Elle dit par ailleurs que le veau doit prendre des forces, car il devra produire plus grand. Le propos peut relever du care au travers du souci de permettre au veau de bien se nourrir, ou d'une éthique utilitariste welfariste fondée sur les conséquences que la malnutrition peut induire pour le veau comme pour l'agriculteur.

(5) La mutilation du veau est associée au bien-être collectif (ou l'absence de mal-être) qu'elle favorise. Le propos éthique est conséquentialiste.

Les éthiques privilégiées dans le discours sont pragmatique awelfarsite (4 *points de vue*) ou relèvent du care (4 *points de vue*), puis de l'utilitarisme welfariste (2 *points de vue*).

4.3.1.3. Analyse du troisième entretien d'Éliane en fin de seconde année

Durant ce troisième entretien (annexe III), Éliane souhaite s'exprimer à nouveau sur les deux activités de dressage et d'écornage dont elle avait déjà parlé lors du dernier entretien. L'activité de dressage s'est achevée par sa participation à une foire agricole qui lui a donné pour la première fois l'occasion de présenter, dans le cadre d'un concours de sélection de vaches, celle qu'elle avait dressée (« *passer dans les concours, j'avais jamais fait* »). La participation à la foire est organisée par l'enseignante de zootechnie et s'inscrit dans sa démarche didactique dont l'objectif est d'apprendre à dresser des veaux.

Éliane relate l'apprentissage des techniques d'injection aux vaches dont elle avait fait rapidement mention durant le second entretien, technique qu'elle mettra en œuvre dans un second temps sur l'exploitation de ses parents pour la première fois (« *une piqûre que j'aurais jamais osé faire avant* »), et dont elle se déclare être fière (« *j'étais fière parce que je me dis que je peux faire plus de trucs maintenant* »).

Elle mentionne un événement qui relève de la sphère privée, le départ à l'abattoir d'une vache réformée de l'exploitation familiale le matin même de l'interview. Elle explique : « *on est triste quand même parce qu'on les aimait bien* ». Ce « on » inclut elle-même et sa mère. Elle le justifie car cette vache « *était belle* ». Son père, selon elle, n'a pas la même émotion. Pour lui, « *c'est plus pour gagner de l'argent* ».

L'entretien d'explicitation porte sur l'activité de dressage du veau réalisé dans le cadre scolaire, activité qui lui a le plus plu. Elle ne fait pas mention d'événements ou d'activités qui lui auraient déplu.

Le tableau n°17 analyse les propos d'Éliane à l'égard de sa relation aux veaux et aux vaches durant le troisième entretien.

Tableau n°17: Analyse de la relation d'Éliane avec les veaux et les vaches dans le troisième discours (les numéros font référence à des explications en bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coupure J'étais fière + de pouvoir écorner, (1) « Ben oui, j'étais fière »	Compréhension de coupure Bonne production DONC bien-être de la vache « <i>On voit que les bêtes ils sont biens, qu'ils produisent bien</i> »	Intentions de coupure Veau apprendre à marcher DONC pouvoir faire des concours (1) « <i>On les apprend à marcher et comme ça (...) on doit emmener en concours</i> » NEG être productive DONC NEG pouvoir garder la vache « <i>qu'elle parte, elle était jamais pleine</i> » Produire DONC garder « <i>ne pas vouloir qu'elle parte (...) elle produisait beaucoup</i> »
animal_sujet	Sentir l'énervement avoir peur connaître comprendre	Émotion/sentiment d'appareusement Être triste + départ de vaches aimées à l'abattoir « <i>Il y a des vaches qui partent à abattoir (pragmatique), et on est triste quand même parce qu'on les aimait bien.</i> »	Compréhension d'appareusement Être souvent au contact de l'Homme DONC animaux NEG peur de l'Homme (observation par répétition) « <i>on est souvent dans les animaux, généralement ils ont pas peur</i> » Veaux rester calmes, NEG courir, se laisser caresser DONC veaux NEG peur « <i>Ils ont pas peur (...) ils courent pas, ils restent calmes, dès fois on peut même les caresser autant qu'on veut</i> » Veaux se sentir serrés par le licol DONC bouger la tête dans tous les sens « <i>Ils bougent la tête dans tous les sens parce qu'ils se sentent serrés</i> » Veaux NEG sortis dehors DONC NEG connaître, être désorientés « <i>Ils ont jamais sorti dehors, ils connaissent pas, et donc heu, ils sont un peu désorientés</i> »	Intentions d'appareusement Dresser DONC animaux NEG effrayés « <i>l'intérêt du dressage (...) des animaux qui sont pas, ...effrayés quand on arrive, qui z'ont pas peur.</i> » Rester à côté du veau DONC permettre au veau de nous connaître, d'avoir confiance en nous « <i>On restait un peu à côté pour qu'elle apprenne à nous connaître, qu'elle ait un peu confiance en nous</i> » Être en relation avec des vaches DONC NEG penser uniquement à l'argent « <i>Ben lui, c'est plus pour gagner de l'argent, c'est pas...</i> » L'habituer progressivement au licol en le lui posant sur la tête DONC calmer le veau « <i>Il faut l'habituer à avoir un licol sur la tête (...) ils se calment déjà</i> » NEG l'énerver (le veau) DONC le sortir un peu seulement « <i>On le sort un peu mais pas beaucoup parce qu'après il s'énerve</i> » les caresser DONC les rassurer « <i>les caresser pour les rassurer</i> » Rester calme DONC le veau NEG s'énerver

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			<p>NEG sentir l'humain énervé DONC veau NEG s'énervé « Si on s'énervé, le veau il va s'énervé »</p> <p>Animaux enfermés tout seuls DONC NEG bien être de l'animal « qu'il y ait pas des animaux enfermés tout seuls »</p> <p>Animaux en bon état, alimentation adaptée à leurs productions DONC bien-être « bien-être (...) les animaux soient en bon état, alimentations soient adaptés à leurs productions »</p> <p>Vache dressée les oreilles DONC stressée « animaux stressés (...) Souvent ils dressent les oreilles »</p>	<p>« Il faut toujours rester calme, parce que si on s'énervé, le veau il le sent et puis il va s'énervé »</p> <p>M'énervé avec le veau DONC m'arrêter « Je m'énervé un peu, du coup, je remballe »</p> <p>Être calme DONC vaches bien-être « bien-être de l'animal qu'il soit calme avec »</p> <p>Crier DONC vaches NEG bien-être « bien-être de l'animal, il crie dans tous les sens ça va pas trop »</p> <p>Entendre les cris (de son père) POURTANT bien-être des vaches « mon père il a tendance à crier, mais autrement on voit que les bêtes ils sont biens »</p> <p>Se soucier du bien-être animal DONC être un bon éleveur « être un bon éleveur (...) que ces vaches soient en forme »</p>
Animal anthropomorphisé ou égoïsé	Gentille Belle	Être triste + départ à l'abattoir de belles vaches (3) « On est triste (..) vache partir à abattoir, elle était belle »	Compréhension de fusion	<p>Vaches NEG avoir peur DONC pouvoir les caresser autant qu'on veut « Ils ont pas peur (...) on peut même les caresser autant qu'on veut »</p> <p>Vache être belle POURTANT devoir l'envoyer à l'abattoir « On avait pas le choix (de l'envoyer à l'abattoir (...)) (mais) elle était belle donc »</p> <p>Traire DONC avoir des contacts avec les vaches « - J'aime bien toute la traite, quoi, - C'est le contact avec la vache ou c'est la technique de traite ? - Les deux »</p> <p>Être gentille DONC NEG vouloir la faire partir « voulais pas trop qu'elle parte (...) elle était gentille »</p>

- (1) Le sentiment de fierté est non isomorphe par rapport à la souffrance de l'animal qui est écorné sans anesthésie.
- (2) Éliane a le souhait égocentré d'utiliser des animaux pour les concours.
- (3) Éliane présente un sentiment égocentré lié à la beauté de la vache.

Éliane présente toujours des propos à l'égard des veaux et des vaches relevant de la coupure, de l'apparement et de la fusion.

Les propos relevant d'une compréhension de coupure conduisent à associer bien-être et production. Ils relèvent d'une conception où l'animal au travers de sa seule production ou de son utilisation dans le cadre de concours.

Les propos relevant de l'apparement conduisent à concevoir l'animal comme un être sentient (qui a des émotions et des processus cognitifs). Les *points de vue* traduisant une compréhension d'apparement montrent une compréhension des émotions de l'animal au regard de son comportement ou de l'interprétation qu'elle en fait (veaux rester calmes NEG courir, se laisser caresser DONC veaux NEG peur), de l'identification des raisons de certaines émotions ou de l'absence d'émotions (Être souvent au contact de l'Homme DONC animaux NEG peur de l'Homme), et d'une interprétation du bien-être de l'animal (animaux enfermés tout seuls DONC NEG bien être de l'animal). Le bien-être de l'animal est associé à leur lieu de vie, à leur état morphologique, à leur alimentation et à la relation à l'humain. Les *points de vue* relevant de intentions d'apparement s'inscrivent d'une part dans des valeurs de respect où la vache n'est pas à considérer uniquement comme un animal de production. Éliane exprime de la sollicitude à l'égard des vaches, souhaite leur éviter les émotions négatives, et reconnaît l'interaction émotionnelle qu'elles ont avec l'Homme. 8 propos sur les 10 exprimés concernent l'action de dresser les veaux. Les deux autres relèvent de la relation de son père avec les bovins et de ce qui fait un bon éleveur.

Les propos relevant de la fusion traduisent tout particulièrement la intention d'Éliane de créer un lien affectif avec les vaches, notamment avec des vaches belles. Elle exprime alors sa tristesse liée à leur départ. La conception d'un animal « gentil » est associé à la projection de comportements affiliatifs de l'animal.

Le tableau n°18 présente les différentes modalisations d'énonciation d'Éliane dans le troisième entretien et les valeurs modales associées.

Tableau n°18: Valeurs modales dans le troisième discours d'Éliane (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	
Déontique	« elle voulait pas trop qu'elle parte, mais on avait pas le choix » (1), « il faut être près d'eux » (2)
Épistémique	« je sais pas », « je ne suis pas sûre »
Doxologique	« elle voulait pas trop qu'elle parte, mais on avait pas le choix » (1)
Éthique-morale	« que ces vaches soient en forme », « des animaux enfermés tout seuls » (3), « les animaux soient en bon état », « il s'en fout un peu » (4), « mon père (...) c'est plus pour gagner de l'argent » (5)
Esthétique	« Belle »
Pragmatique	« on gagnera plus de temps », « rentable », « ça va plus vite » (6), « elles sont assez chiantes » (pas dociles) (7), « qu'il ait de bons résultats » (8), « qu'ils produisent bien donc ça va »
Intellectuel	« ça m'a permis d'apprendre » (9)
Affectif-hédonique	« on peut même les caresser », « on était triste », « elle aime bien », « ça lui faisait bizarre » (au sens de triste), « elles sont gentilles », « qu'elle ait un peu confiance », « caresser pour rassurer », « j'aime bien », « ils sont décontractés »
Volitif	« je voulais »
Désidératif	« je préférerais les petits » (veaux)

- (1) Éliane présente la mise à la réforme d'une vache soit comme une règle à laquelle il n'est pas possible de déroger, soit comme une doxa issue du monde professionnel agricole ou de sa famille.
 (2) Éliane exprime que le bien-être de l'animal est associé à la règle d'être proche de l'animal.
 (3) Éliane critique la pratique qui consiste à isoler le veau de ses congénères.
 (4) « S'en foutre » est péjoratif. Éliane critique son père qui ne se soucie pas des vaches dont il est propriétaire.
 (5) Éliane critique à nouveau son père qui ne s'intéresse qu'à l'argent.
 (6) Éliane parle ici de différents modes de traite.
 (7) Éliane critique le comportement des vaches qui l'empêchent d'être efficace.
 (8) Éliane souligne que la vache doit être utile, assurer une bonne production.
 (9) Éliane traduit son intérêt pour ce qu'elle a appris.

Le discours d'Éliane présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, pragmatique, esthétique, intellectuel, affectif-hédonique, désidératif et volitif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°19 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°19: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours d'Éliane (les chiffres renvoient à des explications au bas du tableau)

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	NEG être productive DONC NEG pouvoir garder la vache Produire DONC garder
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	
Care	Dresser DONC animaux NEG effrayés (1) Rester à côté du veau DONC permettre au veau de nous connaître, d'avoir confiance en nous (1) Être en relation avec des vaches DONC NEG penser uniquement à l'argent (2) NEG l'énerver (le veau) DONC le sortir un peu seulement (1) Les caresser DONC les rassurer (3) M'énerver avec le veau DONC m'arrêter (4) Rester calme DONC le veau NEG s'énerver (5) Éleveur crier DONC vaches NEG bien-être (6)
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don/contre-don	
Utilitariste naturaliste	

- (1) Éliane se soucie exclusivement du bien-être du veau pour favoriser une meilleure relation.
- (2) Éliane critique son père qui ne passe qu'à gagner de l'argent alors qu'être avec les vaches, c'est aussi avoir une relation affective.
- (3) « Caresser » et « rassurer » sont porteurs de valeurs modales affectives. Éliane veut favoriser la relation avec l'animal.
- (4) Un sentiment négatif de la part d'Éliane à l'égard du veau est nuisible au bien-être de ce dernier. Éliane cherche à favoriser la relation.
- (5) Éliane a le souci de maintenir une relation favorable au bien-être de l'animal.
- (6) Le propos s'inscrit dans le souci de favoriser la relation entre l'Homme et l'animal.

Les éthiques privilégiées dans le discours sont relèvent du Care (8 *points de vue*), puis du pragmatisme a-welfariste (2 *points de vue*).

4.3.1.4. Évolution de la relation à l'égard des bovins d'Éliane durant les trois entretiens

La figure n°4 présente l'évolution des caractéristiques de la relation qu'Éliane entretient avec les bovins durant les trois entretiens. Nous rappelons que dans les calculs de pourcentage réalisés, nous pondérons les *points de vue* et expressions d'émotions ou de sentiments distribués dans plusieurs rubriques selon le nombre de rubriques.

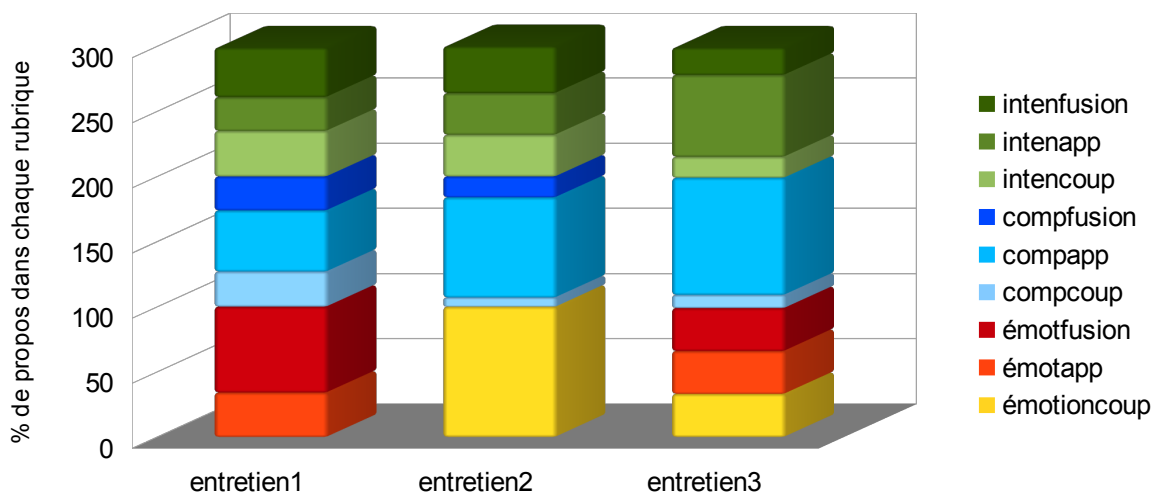


Figure n° 4: Évolution de la relation aux bovins chez Éliane

Bien que l'animal puisse être conçu comme un être sentient dans les trois entretiens, Éliane n'en a pas moins des propos relevant de l'apparement, de la fusion ou de la coupure.

Il est peu pertinent d'interpréter les données relevant des émotions au vue du nombre réduit de propos tenus. Ceux-ci ne pourront donner lieu qu'à une analyse qualitative.

Nous observons un accroissement des propos relevant des intentions (représentant 30, 32 puis 63 % des enchaînements de l'entretien 1 à 3) et compréhension d'apparement (représentant 36, 77 puis 90 % des enchaînements de l'entretien 1 à 3) au détriment de ceux relevant la coupure et de la fusion. Les propos relevant de la compréhension de fusion disparaissent même lors du troisième entretien. Les intentions de coupure et de fusion se réduisent notablement dans le troisième entretien ne représentant plus que respectivement 16 % et 21 % des propos. Nous pouvons ici nous interroger sur une éventuelle corrélation entre la compréhension et l'intention qui relèvent de l'apparement.

L'analyse des modalisations discursives observées dans les trois entretiens (cf figure n°5) nous permet de compléter ces premières constatations. Nous rappelons que dans les calculs de pourcentage réalisés, nous pondérons les valeurs modales distribués dans plusieurs rubriques selon le nombre de rubriques.

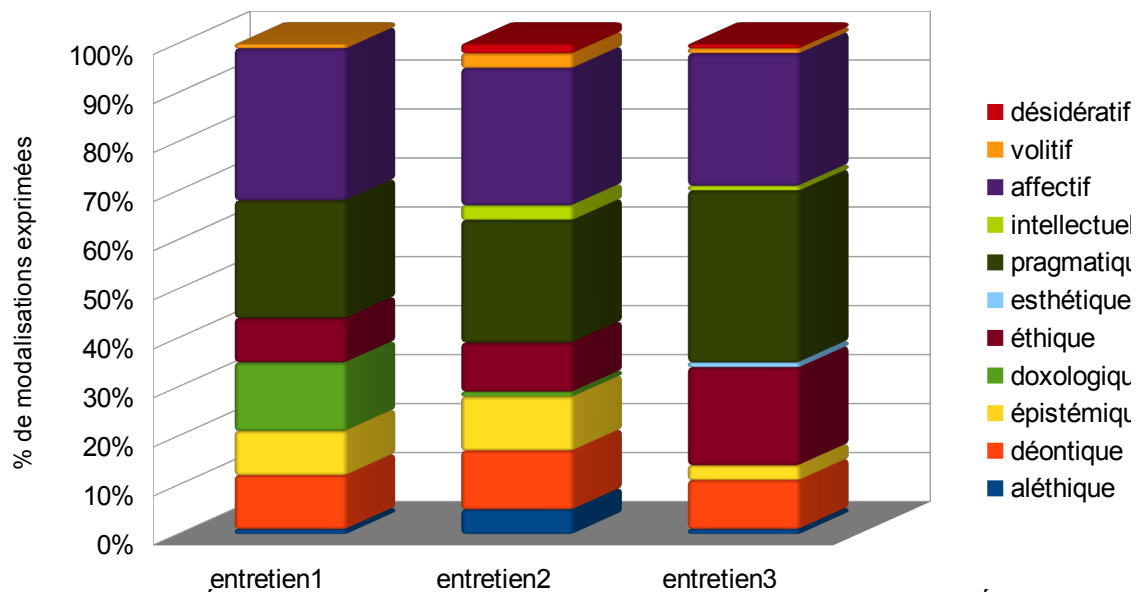


Figure n°5: Évolution des modalisations discursives dans les discours d'Éliane

Les valeurs modales pragmatiques et affectives-hédoniques y sont dominantes dans les trois entretiens. Les premières représentent successivement 24, 25 puis 35 % des valeurs modales de l'entretien 1 à l'entretien 3 ; Les secondes en représentent successivement 31, 28 puis 27 %. Ainsi la relation à l'animal s'inscrit d'une part dans le champ de l'utile, du projet, de l'expérience et d'autre part dans celui de l'affectivité. Les valeurs morales-éthiques à l'égard de l'animal prennent de plus en plus d'importance d'un entretien à l'autre, tout particulièrement dans le troisième entretien où elles représentent 20 % des valeurs modales.

Durant la période des deux années de formation professionnelle, l'accroissement des propos relevant de la compréhension et de l'intention d'appareillage et la réduction de l'intention de coupure est à mettre en regard avec l'augmentation du pourcentage de propos relevant de modalisations morales-éthiques. Ces critères nous conduisent à considérer que durant les deux années de suivi, l'apprentissage en formation et certaines actions qui en ont résulté sur l'exploitation familiale (le dressage d'un veau et l'écornage) auraient favorisé l'apprentissage de l'empathie cognitive et éthique.

Cette évolution est aussi à mettre en regard avec l'évolution de la conception du bien-être animal. Alors que dans le premier entretien, les critères relevant du bien-être animal se limitent à l'espace de vie de l'animal, à la production, à la nourriture et à la santé de l'animal, dans le second entretien, les critères sont plus nombreux (l'espace de vie, la production, la nourriture, la santé, le respect des besoins éthologiques d'un animal grégaire, la non-maltraitance). Dans le troisième entretien, à l'espace de vie, aux besoins éthologiques d'un animal grégaire, à la santé, à la nourriture, adapté à la production, à la production, Éliane ajoute le comportement et l'attitude de l'éleveur à l'égard des animaux d'élevage. A l'égard de ce dernier critère, Éliane critique l'absence de calme de son père.

L'intention de fusion qui conduit Éliane à souhaiter développer des relations affectives avec les veaux et les vaches est récurrente dans les trois entretiens (avec respectivement 40, 36 et 21 % des enchaînements de l'entretien 1 à l'entretien 3). Elle n'exclut cependant pas des intentions et compréhension de coupure dès le premier entretien représentant respectivement 28 et 30 % des *points de vue*. Les propos relevant de l'intention de coupure dans le deuxième entretien relèvent pour 6 *points de vue* sur les 7 des actions de dressage et d'écornage apprises durant la formation. Le dressage est l'occasion de contrôler l'animal, de le soumettre. Les propos relevant de la compréhension d'apparement ne relèvent que pour un propos (sur les 9 cités) de l'activité de dressage, mais 1/3 d'entre eux concernent l'écornage. L'écornage réalisé sans anesthésiant sur l'exploitation de ses parents conduit Éliane à remettre en cause l'apprentissage réalisé à l'école qui préconise l'anesthésie, mais la conduit aussi à observer la douleur alors générée chez le veau.

Lors du troisième entretien, Éliane revient sur le dressage mais les intentions sont pour une faible partie de coupure (1 propos) sans être contredit par d'autres propos, pour la majeure partie d'apparement (9 propos) et pour une faible partie fusionnels (1 propos). Par ailleurs, les propos relevant de la compréhension d'apparement s'inscrivent pour la majeure partie (8 sur 10) dans l'action de dressage. L'apprentissage du dressage conduit donc à développer la compréhension et l'intention d'apparement, même si (ou parce que) il s'appuie aussi sur une intention de fusion visant à chercher une relation affective avec le veau et une intention de coupure visant à pouvoir le dominer (au travers du souhait de le faire obéir).

Si le dressage est dans le second entretien essentiellement associé à des intentions fusionnelles (62 % des *points de vue* relevant d'une intention associée au dressage s'inscrivent dans la fusion), dans le troisième entretien, il est plutôt associé à des intentions d'apparement (86 % des *points de vue* relevant des intentions associées au dressage s'inscrivent dans l'apparement).

Les intentions de coupure qu'Éliane exprime en début de formation, puis à l'égard des pratiques d'injection et d'écornage sont à mettre en regard avec son projet professionnel. Elle souhaite en effet travailler au sein d'une exploitation agricole avec des vaches laitières de façon à « *s'en occuper le plus souvent possible* ». Ce projet se maintient durant toute la période des interviews.

Les éthiques animales sont pragmatique a-welfarsites pragmatique welfariste ou relèvent du care. Entre le premier et le deuxième entretien, nous observons un nombre croissant de *points de vue* (qui passe de 1 à 4), relevant d'une éthique pragmatique awelfariste associés aux pratiques d'écornage. Mais cette éthique se réduit à deux propos dans le troisième entretien. L'éthique du care est bien représentée dans les trois entretiens (4 *points de vue* sur les 7 dans le premier, 4 *points de vue* sur les 10 dans le deuxième entretien et 8 *points de vue* sur les 12 dans le troisième entretien) et tout particulièrement dans le troisième. Ces résultats sont à mettre en regard de l'accroissement de l'intention d'apparement observée précédemment.

4.3.1.5. Analyse micro des discours d'Éliane

Pour tenter de comprendre l'influence de la formation sur les évolutions observées, il est nécessaire de considérer les contextes de l'école, de l'exploitation familiale et de l'exploitation du stage professionnel. Ce sont les trois seuls contextes qu'Éliane mentionne dans ses entretiens et dans lesquels elle agit en relation avec l'animal. Elle ne fait part d'aucun autre événement extérieur à ces contextes susceptible de modifier sa relation aux animaux. Elle ne mentionne par ailleurs aucun autre animal que les veaux et les vaches de l'exploitation du lycée agricole et de l'exploitation familiale.

Si nous considérons comme le montre le tableau n°20 toutes les contradictions mises en évidence au regard des propos rapportés dans le contexte de l'enseignement, sur l'exploitation familiale, et sur le lieu de stage, nous pouvons en interroger les causes. Nous questionnons en quoi les propositions faites dans le cadre de l'enseignement, l'avis des parents, ou celui du maître de stage et les souhaits d'Éliane contribuent à créer de tels conflits de *points de vue*.

Tableau n°20: Analyse interactionnelle des contradictions dans les propos d'Éliane

	<i>Contradictions</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatifs à l'exploitation familiale ou l'une des figures parentales</i>	<i>Propos relatifs au chef d'exploitation</i>	<i>Propos relatifs à l'animal</i>	<i>Interprétation</i>
1	<p>Faire avancer DONC taper</p> <p>contredit</p> <p>Faire avancer DONC se mettre derrière</p> <p>Être deux veaux dans la cage DONC se lécher, Être seul dans la cage DONC ne rien faire, Lécher DONC aimer l'autre</p> <p>contredit</p> <p><i>Veau être seul en cage POURTANT NEG savoir l'impact en termes de bien-être</i></p>		<p>1-262. <i>Parce que je vois mes parents faire</i> »</p> <p>1-337. <i>Chez nous je trouve que c'est mieux</i> » (comparant l'exploitation familiale et celle de l'école)</p> <p>1-40. <i>Si on en a beaucoup ils sont ensemble si on en a un ou deux ils sont séparé.</i> »</p>		<p>1-178. <i>Y'en a qui sont un peu fainéantes donc il faut aller les chercher.</i> »</p> <p>1-182. <i>Une fois qu'elles savent que je suis derrière elles, elles avancent.</i> »</p> <p>1-264. <i>Quand ils sont à 2 ils se lèchent alors que lorsqu'ils sont tout seuls ils ne font rien</i> »</p> <p>1-133. <i>Il veut toujours me lécher; (...) il m'aime bien</i> »</p>	<p>Reproduction des pratiques familiales</p> <p>Évaluation positive des pratiques des parents liée à l'habitude et/ou à la non-réflexivité sur leurs démarches</p>

	<p>Dresser DONC NEG utile en agriculture si pas concours</p> <p>contredit</p> <p>Dresser DONC utile en agriculture avec les <i>points de vue</i> :</p> <p>Avoir plus de relation avec les vaches DONC intérêt du dressage et Dresser DONC NEG animaux effrayé</p>	<p>2-114. <i>Ben, parce qu'on les apprend à marcher et...</i> »</p> <p>2-116. <i>Après on les présente dans les concours, donc...</i> »</p>	<p>2-184. <i>Ils disent que ça sert à rien.</i> »</p> <p>186. <i>Parce que vu qu'on va pas aux concours.</i> »</p> <p>2-182. <i>Ils m'aident pas, ils m'aident pas pour le faire donc. J'essaye de me débrouiller toute seule.</i> »</p>	<p>2-347. <i>Il dresse pas du tout, il fait rien donc...</i> »</p>	<p>2-188. <i>Les animaux, ils viennent plus vers nous. Ils, ils nous connaissent</i> »</p>	<p>Tension entre des dimensions rationnelles /affectives et l'autorité professionnelle/parentale et l'autorité de l'école.</p>
2	<p>Écorner DONC NEG anesthésiant avec les <i>points de vue</i> :</p> <p>Coût élevé DONC NEG anesthésier le veau lors de l'écornage</p> <p>Devoir attendre que le produit fasse de l'effet DONC NEG anesthésier</p> <p>contredit</p> <p>Écorner DONC anesthésiant avec le point de vue :</p> <p>Mettre de l'anesthésiant DONC moins de douleur à l'écornage</p>	<p>2-221. <i>On les anesthésiait</i> » (durant le TP)</p>	<p>2-226. <i>Mes parents en font jamais donc</i> » (des anesthésies).</p>		<p>2-232. <i>Ils s'énervent un peu. Ils, ils mettent leur tête dans tous les sens parce que ça leur fait mal.</i> »</p> <p>2-244. <i>Après, ils se méfient de nous. Ils se, il savent que c'est nous qui leur avons fait mal donc...</i></p>	<p>Loyauté à l'égard des pratiques parentales</p>
1 e t 3	<p>Évolution de <i>points de vue</i> entre le premier et le troisième entretien :</p> <p>Pratiques parentales DONC meilleures pratiques pour le bien-être de l'animal</p> <p>évolue vers</p> <p>Mon père crier DONC vache NEG bien-être</p> <p>et Mon père éleveur DONC uniquement pour gagner de l'argent</p>		<p>Critiquant la relation de son père avec les vaches :</p> <p>3-195. <i>Enfin, mon père il a tendance à crier</i> »</p> <p>3-24. (avoir des vaches pour mon père) <i>C'est pour que ça soit rentable.</i> »</p> <p>3-45. (avoir des vaches pour mon père) <i>C'est plus pour gagner de l'argent.</i> »</p>			<p>Prise de distance avec l'autorité paternelle</p>

4.3.1.5.1. Analyse de la première contradiction

La première contradiction apparaît dans le premier entretien. Elle met en tension les deux *points de vue* :

Faire avancer DONC taper

contredit

Faire avancer DONC se mettre derrière

Éliane présente des propos contradictoires quant à la conduite des vaches du pré à la salle de traite. Elle déclare d'une part qu'il lui suffit d'être derrière les vaches pour qu'elles avancent (propos tenus lors du récit de vie) :

1-177. *« Et donc là c'est ce qui s'est passé ?*

1-178. *Y'en a qui sont un peu fainéantes donc il faut aller les chercher.*

(...)

1-180. *Oui, y'en a qui sont descendues mais il y en toujours qui restent.*

1-181. *Et là qu'est-ce que tu as fait pour ces quelques vaches qui restaient ?*

1-182. *J'ai été derrière elles et elles ont avancé. Une fois qu'elles savent que je suis derrière elles, elles avancent. »*

et d'autre part qu'il est nécessaire de les taper pour les faire avancer (propos tenus lors de l'entretien d'explicitation).

1-247. *« Et comment tu fais avec celles qui ne veulent pas y aller ?*

1-248. *Elles sont obligées donc on les tape et puis elles avancent.*

1-249. *Avec un bâton ?*

1-250. *Oui.*

1-251. *Où ?*

1-252. *Derrière.*

1-253. *Sur les fesses c'est ça ?*

1-254. *Oui.*

1-255. *Ou le bord de la queue ?*

1-256. *Entre la queue et après il y a un os qui dépasse il y a un petit creux.*

1-257. *Et c'est là où il faut taper en général ?*

1-258. *Oui.*

1-259. *Parce que c'est un point très sensible ?*

1-260. *Je suppose.*

1-261. *Comment tu as appris toi qu'il fallait taper plutôt là ?*

1-262. *Parce que je vois mes parents faire. »*

Éliane, sachant que son interviewer travaille sur sa relation à l'animal, souhaite-t-elle éviter de mentionner des actions peu avouables à ses yeux ? Cette contradiction témoignerait de sa conscience que taper est un acte qui peut être nécessaire, une pratique familiale, mais n'en demeurerait pas moins non morale à ses yeux. Il y aurait alors une tension entre ce qu'il serait souhaitable de faire et ce qui est fait par reproduction des pratiques parentales. Cette pratique est apprise par imitation, sans être interrogée sur sa pertinence (en témoigne « je suppose »).

L'anthropomorphisme qu'Éliane traduit en qualifiant certaines vaches de « fainéantes » peut aussi l'aider à justifier le fait de les taper. Le fait d'envisager l'immobilité de l'animal comme l'expression du souhait de ne pas faire d'efforts, de ne pas travailler, empêche alors Éliane d'entrer en empathie et la conduit à agir en force envers l'animal.

4.3.1.5.2. Analyse de la seconde contradiction

La seconde contradiction relève des *points de vue* suivants :

Être deux veaux dans la cage DONC se lécher,
Être seul dans la cage DONC ne rien faire
Lécher DONC aimer l'autre

contredit

Veau être seul en cage POURTANT NEG savoir l'impact en termes de bien-être

Ces *points de vue* s'appuient sur les échanges suivants :

1-38. *« Dans le hangar où il y a les vaches mais dans des cages exprès pour les veaux.*

1-39. *Donc les veaux sont séparés ou ils sont ensemble ?*

1-40. *Ça dépend si on en a beaucoup d'un coup ils sont ensemble et si on en a un ou deux ils sont séparés parce qu'il n'y a que deux cases. »*

Puis

1-263. *« A ton avis, est-ce-que, tu me parlais tout à l'heure des veaux je reviens sur les veaux, tu m'as dit à certains moments ils sont regroupés à d'autres moments selon les situations ils peuvent être seuls, est-ce que tu penses que ça change quelque chose qu'ils*

soient ensemble ou seul ?

1-264. *Quand ils sont à deux ils se lèchent alors que lorsqu'ils sont tout seuls ils ne font rien.*

1-265. *Pour le bien-être du veau toi tu dirais ça c'est bien et ça c'est pas bien ou ça ne change pas grand chose ?*

1-266. *Je ne sais pas.*

1-267. *En tous les cas il n'y a pas d'éléments qui permettent de le dire ?*

1-268. *Non. »*

Et

1-133. *« Ça traduit quoi pour un veau le fait de lécher ? tu as l'impression qu'il veut te dire quoi en te léchant ?*

1-134. *Je ne sais pas trop ; qu'il m'aime bien. »*

Il y a ici une véritable ambiguïté entre le fait de ne pas savoir si un veau seul est mieux ou moins bien que des veaux ensemble, tout en observant qu'ensemble ils se lèchent, et que le fait de se lécher traduit peut-être une certaine forme d'affection.

Le fait de se faire lécher, pourrait, pour Éliane, ne pas conduire à un quelconque bien-être chez le veau. Cette première hypothèse ne tient pas dans la mesure où le fait de lécher est pour elle un acte qu'elle qualifie d'affectif. Une deuxième hypothèse serait alors qu'elle n'associe pas affectivité et bien-être. Là encore, cette hypothèse nous paraît fragile dans la mesure où elle tient dans le même propos le *point de vue* « *caresser les veaux au cou DONC les caresser là où ils préfèrent* ». Elle associe donc la caresse au plaisir. Une troisième hypothèse serait qu'il est difficile pour elle d'envisager que l'isolement dans des cages individuelles peut susciter un mal-être du veau dans la mesure où c'est là une pratique courante dans l'exploitation de ses parents. L'isolement y est même préféré au regroupement des veaux dans une même cage : « si on en a beaucoup d'un coup ils sont ensemble et si on en a un ou deux ils sont séparés parce qu'il n'y a que deux cases ». Il y aurait donc pour Éliane deux valeurs en concurrence. Soit elle ne veut pas remettre en cause une pratique professionnelle parentale (elle dira : « chez nous je trouve que c'est mieux » en comparant l'exploitation de ses parents à l'exploitation annexée au lycée), soit elle n'a jamais eu une position réflexive sur cette pratique.

Nous observons que dans les deux entretiens suivants, Éliane associe le bien-être de l'animal au fait que celui-ci ne soit pas seul. Il ne nous est cependant pas possible de savoir ce qui a favorisé ce changement de point de vue, qui, quoi qu'il en soit, conduit à remettre en cause une pratique familiale.

C'est peut-être aussi en raison d'une non-réflexivité, une non remise en cause des pratiques familiales, ou une croyance familiale, qu'Éliane n'interroge pas les conséquences affectives de la séparation de la mère et de son veau, comme en témoigne cet échange :

- 1-519. « *Ben quand on le retire, si, elle fait, elle fait le tour dans la case. Mais après une fois qu'on la traite, boh elle n'y pense plus.*
- 1-520. *Et le petit veau, quel comportement il a ?*
- 1-521. *Bah, il crie juste quand il a soif.*
- 1-522. *Ah, oui, c'est tout ?*
- 1-523. *'fin, il est pas habitué à voir sa mère, donc... »*

Les termes « boh », et « bah » et « juste » traduisent autant de modalisations morales-éthiques qui conduisent à dévaloriser (au sens premier du terme) l'impact de la séparation. Les *points de vue* Crier DONC avoir soif, Veau NEG habitué à sa mère DONC NEG affecté par la séparation et Traire DONC NEG y penser conduisent à ne pas interroger d'éventuels enjeux affectifs de ces situations. Or, Éliane a, dans d'autres propos, la conception du bovin, comme étant un animal capable d'affectivité. Elle limite ici des éventuels problèmes de mal-être à des questions d'ordre physiologique, avoir soif ou se faire traire. Il y a donc un déni de toute dimension affective dans l'action de séparer le veau de sa mère.

La deuxième contradiction conduit Éliane à considérer le dressage qu'elle apprend à l'école tantôt comme utile, tantôt comme inutile.

Concernant le dressage, elle dit d'une part : « *dresser des veaux ou des vaches, je trouve qu'on a plus de contact, (...) je trouve que, quand on dresse soit un veau soit une vache, après on a une relation avec (...) on a un lien avec donc... »*, « *si, ça sert parce qu'après dressage, ils viennent plus vers nous. Ils, ils nous connaissent »*, « *quand on dresse une vache, on est toujours avec. Puis une fois qu'elle est dressée, ben on est contente, parce que... 'fin elle nous a écouté. Oui, mais, ... 'fin, on est avec elle... »*, « *ben, une fois que euh c'est nous qui l'avons dressé, après on a un lien, avec et... par exemple, les autres vaches, on les connaît pas donc, c'est, 'fin, c'est autrement que... »*

Mais plus tard dans l'entretien parlant de son stage en exploitation :

- 2-346. « *Les vaches étaient dressées là-bas ?*
- 2-347. *Non, non, il fait, il fait pas de concours.*
- 2-348. *D'accord. Et toi, tu vois le dressage pour le concours plutôt alors ?*
- 2-349. *Ben, non pas spécialement, mais heu, lui, 'fin, il fait pas, il dresse pas du tout. »*

puis de ses parents :

- 2-184. « *Boh, ils disent que ça sert à rien.*
- 2-185. *D'accord.*

2-186. *Parce que vu qu'on va pas aux concours. »*

et enfin :

2-195. *« Mais tu penses qu'un agriculteur...en fait, devrait le faire ou... ?*

2-196. *Mmmmm non pas spécialement mais après faut avoir le temps parce que ça demande du temps quand même de... »*

Les finalités qu'elle voit au dressage sont encore peu stabilisées pour Éliane. Elles fluctuent entre l'objectif annoncé de l'enseignante, à savoir dresser une génisse pour la préparer à un concours, (l'enseignante considère l'apprentissage du dressage comme une situation adidactique, le concours étant pour elle un prétexte à développer une relation différente avec l'animal), et des finalités fusionnelles favorisant une relation plus étroite avec elle ou de coupure conduisant à se faire écouter. Éliane n'exprime pas d'intérêt à faire du dressage pour le bien-être pour l'animal lui-même. Elle dit elle-même ne pas voir de changements de comportements des veaux dressés.

Éliane est en confusion entre l'inutilité qu'il y aurait à dresser un veau pour un agriculteur, le temps que cela prend, et le souhait de pouvoir le faire plus tard en tant qu'agricultrice. Cette confusion traduirait une tension entre des dimensions rationnelles et affectives. Si le dressage est justifié par Éliane pour des raisons affectives et pragmatiques, elle s'en remet aussi aux autorités professionnelles et/ou parentales. Le maître de stage comme le père d'Éliane ont une approche restrictive ou critique du dressage. L'autorité de l'enseignante (dont l'objectif n'est visiblement pas compris par Éliane) ne fait pas force de loi. Éliane devient alors confuse sur l'intérêt du dressage.

Durant le troisième entretien, cette confusion disparaît. Éliane donne son avis sur le dressage qui permet de faire des concours et de favoriser une relation positive entre l'éleveur et l'animal.

4.3.1.5.3. Analyse de la troisième contradiction

La troisième contradiction relève de l'écornage et des souffrances qui y sont associées, en témoignent les contradictions dans les trois *points de vue* suivants :

Souffrance à l'écornage DONC anesthésier
Coût élevé DONC NEG anesthésier le veau lors de l'écornage
Devoir attendre que le produit fasse de l'effet DONC NEG anesthésier

relaté dans le dialogue suivant :

2-221. *« Tu l'as fait sous anesthésie, tu l'as pratiqué comment ?*

2-222. *Ben, je...*

2-223. *Directement ?*

- 2-224. *Ouais.*
- 2-225. *C'est parce que t'avais pas d'anesthésiant ou parce que tu penses que c'est... ?*
- 2-226. *Ben, ils en font, 'fin mes parents en font jamais, donc...*
- 2-227. *D'écornage ?*
- 2-228. *Non, d'anesthésiant.*
- 2-229. *Ok. Et qu'est-ce que t'en penses ?*
- 2-230. *Ben, avec l'anesthésiant, si il est bien fait, ça leur fait moins mal. Mais bon d'un côté après, faut payer le produit pour le mettre.*
- 2-231. *Mmmmm.*
- 2-232. *Et si on a, si on fait pas d'anesthésiant ben.. ; 'fin ils ont mal. Après quand on les lâche, quand ils sont dans la paille, 'fin, ils s'énervent un peu. Ils, ils mettent leur tête dans tous le sens parce que ça leur fait mal.*
- 2-233. *Mmmmm, et donc ?*
- 2-234. *Ben , euh, c'est mieux avec anesthésie, mais bon...Après si on met l'anesthésie, il faut attendre cinq minutes...faut attendre cinq minutes pour que ça fasse et après..., donc. Après il faut attendre.*
- 2-235. *(...) Imagine le jour où t'as ton exploitation et tu décides de faire ce que tu veux, qu'est-ce-que tu préférerais faire ?*
- 2-236. *Ben, je ferais plutôt l'anesthésiant.*
- (...)*
- 2-242. *Ben, ça leur fait moins mal.*
- (...)*
- 2-244. *D'accord. D'accord. Parce que là, quand tu l'as fait à ton veau, là, il a, tu as vu qu'il a souffert ou pas ?*
- 2-245. *Ben oui et les, après, ils se méfient de nous (Éliane l'avait dressé auparavant). Ils se, il savent que c'est nous qui leur avons fait mal donc... »*

Lors de l'apprentissage de l'écornage en travaux pratiques, l'anesthésie locale du veau est promue par l'enseignante. Quand elle essaie de réaliser un écornage sur l'exploitation de ses parents, elle n'utilisera pas d'anesthésiant. La modalisation « donc » dans le propos 226 est éloquente. Elle n'anesthésie pas car ce n'est pas une pratique parentale. Éliane exprime une loyauté à l'égard des pratiques parentales.

Il y a tension entre différents arguments : (1) des arguments d'ordre empathique relatifs à la souffrance de l'animal, et à la rupture de relation de confiance qui s'instaure entre le veau et la personne, (2) peut-être associés à des arguments d'ordre affectif égocentré (le souhait de conserver une relation affective avec le veau), (3) des arguments d'ordre pragmatique (le temps perdu ou le coût relatif à l'anesthésie) et/ou d'ordre affectif lié à la valorisation des pratiques parentales.

Cette tension se résout en faveur d'une éthique de soin, de care, à l'égard de l'animal. Pourquoi n'ont-ils pas prévalu en amont de l'écornage sans anesthésie réalisée ? Cela l'aurait alors nécessairement conduit à ne pas pratiquer l'écornage (dans le mesure où il n'y a pas d'anesthésiants

sur l'exploitation parentale). Or, Pour Éliane, la réalisation de l'écornage prévaut :

3-65. « *J'étais fière, parce que je me dis que je peux faire plus de trucs maintenant.* »

Puis elle dit plus tard du sentiment qu'elle a ressenti durant l'écornage sans anesthésie :

3-210. « *Je l'avais jamais fait chez moi parce que j'osais pas.*

3-211. *T'osais pas ou tu, tu, on te, on te disait : Faut, c'est pas à toi à le faire ?*

3-212. *Ben j'osais pas et en même temps, mes parents me disaient que ils voulaient pas que je le fasse donc.*

(...)

3-257. *Et ta mère doit être contente ! (Rires)*

3-258. *Ben, ils ont peur que je réussisse pas et que je le fasse mal donc...*

3-259. *Ah oui ? Oui mais ils t'empêchent pas de le faire quand même ? Si ?*

3-260. *Beh, je demande pour le faire, ils me disent oui, mais d'un côté, ils ont peur quand même.* »

Les parents créent chez Éliane un contexte paradoxal, entre l'autorisation et la non-autorisation à faire. On peut associer cette situation paradoxale au manque de confiance en elle qu'elle traduit dans le troisième entretien :

3-132. « *Déjà je suis pas sûre de moi, j'ai pas confiance en moi. (...)*

3-140. « *Enfin depuis que je suis petite, dès qu'on me demande de faire quelque chose je suis jamais sûre d'y arriver* ».

En réponse à cette non-confiance, l'apprentissage à l'école d'une activité qui lui est proscrite à la maison, à savoir l'écornage, lui donne les compétences pour le pratiquer, et lui donne la motivation pour le réaliser dans un contexte familial où il ne lui est pas fait confiance, quitte à faire souffrir le veau. La motivation égocentrée visant à restaurer une confiance en soi dépasse une motivation éthique, le souci du mal-être de l'animal. Dans la mesure où Éliane a pu « oser » réussir et être fière d'elle-même et qu'elle a observé la douleur du veau, le dilemme « anesthésie/pas d'anesthésie » se résout. Elle prend partie en faveur de l'éthique prônée par l'école.

4.3.1.5.4. Évolution de points de vue

Pouvoir être autonome dans la manipulation des animaux c'est aussi s'autonomiser dans sa pensée et s'affirmer dans la relation à l'animal, en critiquant son père et sa démarche s'inscrivant dans la productivité, comme l'illustre l'échange suivant :

Éliane commence à parler de ce qu'elle a appris dans le dressage :

3-100. *« Il faut rester près d'eux et les caresser pour les rassurer, et il faut toujours rester calme, parce que si on s'énerve, le veau il le sent et puis il va s'énerver.*

3-101. *D'accord, et il n'y a pas de problème pour toi ?*

3-102. *Moi, ça va, quand ça commence à plus aller, je m'énerve un peu, du coup, je reballe et puis c'est tout.*

(...)

3-108. *Ma relation à l'animal elle est restée pareille, avant que je vienne ici, enfin, j'étais déjà assez calme avec les vaches, y a pas trop de changements.*

(...)

3-194. *Et ton père, c'est un bon éleveur ?*

3-195. *Enfin, mon père il a tendance à crier.*

3-199. *Moi quand je rentre dans les troupeaux, les vaches ils sont calmes, des fois ils viennent me voir, pour que je les caresse, ça c'est bien .*

3-200. *C'est plutôt avec toi qu'avec ton père qu'elles sont comme ça ?*

3-201. *Oui.*

3-202. *Elles font la différence entre ton père et toi visiblement ?*

3-203. *Oui.*

3-204. *Lui, il s'en fout un peu.*

3-205. *Pour lui, il faut des vaches il faut qu'ils avancent, et chez nous on a plutôt des vaches, enfin, il faut qu'on les pousse, et mon père il aime bien que ça avance vite. »*

Dans ce troisième entretien, la dimension affective est valorisée par Éliane, dans une attitude critique à l'égard de son père. Or, dans le premier entretien, elle n'exprime aucun propos contre les pratiques parentales, bien au contraire elle les valorise. Dans le second entretien, nous avons observé, au travers de la pratique d'écornage, qu'Éliane est en tension entre les pratiques parentales et celles acquises à l'école. Dans le troisième entretien, Éliane est critique à l'égard des attitudes de son père vis-à-vis des animaux. Il est intéressant d'observer que la notion « être calme » n'apparaît dans les propos d'Éliane que dans ce troisième entretien. Si elle dit ne pas avoir appris à être calme, il semblerait qu'elle ait pris conscience qu'il s'agit là d'une qualité dans la relation aux animaux, ce qui la distingue de son père.

Durant ces deux années, Éliane apparaît s'autonomiser dans sa pensée, dans ses convictions, et le choix de ses pratiques vis-à-vis de sa famille. Si il est difficile d'affirmer que l'école en est la seule responsable, toujours est-il qu'elle y participe.

La dimension affective, l'importance de la relation avec la vache, dans le dialogue que nous venons d'analyser, apparaît aussi dans le départ des vaches à l'abattoir :

2-323. *« C'est sûr qu'on est toujours triste quand elles partent. Mais bon, il faut se dire que*

toutes les vaches, elles vont bien partir un jour ou l'autre. Donc, ...puis y'en a qui reviennent donc...

2-325. *C'est pas les mêmes mais on apprend à les connaître.*

2-327. *Chez moi, j'ai l'habitude.*

2-329. *J'aime pas mais je me dis qu'il faut bien qu'ils passent par là quoi. »*

Éliane traduit dans ce second entretien une tension entre des modalisations d'ordre affectif (« *triste* », « *j'aime pas* ») et des modalisations d'ordre déontique (« *il faut bien* »). La règle professionnelle prime sur le sentiment. Pour gérer cette tension, il est question d'habitude (mais qu'est-ce-que cela signifie ?), de substitution d'animaux, de primat des règles sociales.

Dans le troisième entretien, Éliane dit à nouveau qu'elle s'habitue au départ des vaches. Elle explique en fait qu'elle cache son sentiment :

3-167. *« Je suis triste dans ma tête mais autrement ça se voit pas.*

3-168. *Ah.*

3-169. *Maintenant c'est une habitude qu'ils partent. »*

Finalement, s'habituer au départ des vaches revient à s'habituer à cacher son sentiment. L'expression et la valorisation du sentiment sont vécus comme des tabous.

Ce sentiment n'est pas partagé par toute la famille, comme en témoigne l'échange qui suit :

3-24. *« Ben lui (son père), les animaux, c'est pour que ça soit rentable, heu, alors que nous des fois, heu, il y a des vaches qui partent à abattoir, et on est triste quand même parce qu'on les aimait bien.*

3-25. *Tu veux dire, ta mère aussi ?*

3-26. *Ouais.*

(...)

3-30. *Elle (sa mère) a dit qu'elle voulait pas trop qu'elle (une vache belle) parte, mais on n'avait pas le choix donc, heu ... »*

Le sentiment négatif lié au départ d'une vache peut conduire à des négociations au sein de la famille, bien que finalement ce sont les enjeux professionnels qui priment. On remarquera que le développement de propos critiques à l'égard de points de vue ou de comportements de son père dans le troisième entretien va de pair chez Éliane avec une absence de conflits de *points de vue* dans son troisième récit.

4.3.2. Deuxième cas d'étude : Joëlle

4.3.2.1. Analyse du premier discours de Joëlle en début de formation

L'entretien est présenté en annexe IV. Joëlle a 15 ans en début de la formation. Elle n'est pas fille d'agricultrice mais elle est dit avoir « *toujours été au contact des animaux (...) que ce soit en agriculture ou domestique* ». Elle dit être entourée d'animaux depuis sa naissance ; « *dès que mes parents m'ont eu, on a eu des animaux* ». Il s'agit surtout de moutons, de chiens, de rongeurs, de poissons et de perruches. « *C'était notre mère qui proposait de s'occuper d'animaux (...) pour les responsabilités, (...) enfin à avoir des trucs à faire comme des petites corvées* ». Son premier animal de compagnie a été un chien. « *Mes parents, (...) ils m'obligeaient un peu à m'occuper parce que j'avais pas d'occupation* ».

Parmi les situations qui lui plaisent le plus, Joëlle cite le fait de laver son chien ce qui donnera lieu à un premier entretien d'explicitation. C'est pour elle « *un moment de complicité* », comme le fait de lui donner à manger ou de le promener. Elle dit considérer son chien « *comme un frère (...) comme quelqu'un de la famille* ». Elle se « *pose toujours la question qu'est-ce-qu'il veut* ». Elle a par ailleurs « *la hantise contre le vétérinaire* » « *parce qu'une fois j'ai eu un chien. Et le chien, il a attendu que je sois parti à l'école, pour se laisser aller (...) mes parents l'ont amené chez le vétérinaire et ils l'ont tué* ». Depuis « *ça me fait mal de savoir qu'il (son chien) est là parce que je me dis : il pourrait pas revenir* ». « *C'est vrai qu'un chien, ça aime, ça aime bien être avec son maître, passer des bons moments. Pas être maltraité. Des choses comme ça, des trucs que nous, on dit que c'est normal mais peut-être que pour eux, c'est pas normal* ». « *Je sais pas si pour lui c'est normal d'avoir une couverture mais moi, ça me fait, ça me fait plaisir de savoir qu'il a chaud* ». « *j'aime bien savoir qu'il est comme nous, qu'il est égaux, je le considère 'fin pas comme un frère, mais...Euh une personne bien proche de moi* ».

Un moment déplaisant de Joëlle est le matin quand elle entend son chien hurler à la mort à son départ pour l'école. « *Ça me fait mal au cœur de le savoir tout seul mais après je me dis : il est pas malheureux, il a tout ce qu'il a. Il a à manger, à boire, il a un endroit pour dormir, il a son coin de chaleur. Je sais bien que ça lui fait mal, ça me fait mal mais il est pas malheureux* ». Elle conclut : « *Je m'attache un peu trop aux animaux* ».

Elle veut faire la formation car elle savait « *qu'on allait apprendre à les soigner les animaux, (...), à les dresser* », et qu'elle allait ainsi être « *au contact des animaux* ». Ce qu'elle aimerait le plus apprendre c'est « *faire les traites, puis apprendre à que la vache soit à côté de moi, à écouter ce que je lui dise* », « *apprendre d'être au contact des animaux* ». A l'issue de la formation elle souhaiterait « *être toiletteuse* » car elle aime « *le partage du bain et puis quand il faut les tondre. Savoir que quand ils sont, ils viennent, ils sont pas vraiment beaux. Et quand ils repartent, ils sont en bonne santé et beaux (...) savoir qu'ils sont heureux* ». Elle fait cependant production animale car « *c'est déjà pour m'habituer aux gros animaux. Et pour savoir si dans l'agriculture en fait, j'aimerais pas passer plutôt dans l'agriculture (...) J'ai plus envie de faire ce que j'avais envie de faire avant, je*

veux être dans l'agriculture (...) j'aimerais bien travailler avec eux (les bovins) ». « J'ai eu un veau avec sa mère et ça, fin le jour de la rentrée. (...). ça m'a fait tilt tout de suite. (...) je me suis dit : j'aimerais bien être proche comme eux, ils sont (...) être amis » ; « On a fait une visite et comme ils étaient dans le box (...) j'ai essayé de les caresser (le veau) et ché pas, ça m'a... ça m'a fait plaisir de savoir que déjà ils avaient pas peur de moi, que ben, je pouvais les caresser. Ça m'a fait une sensation de bien-être. » Pour Joëlle, le bien-être de la vache, ce serait qu'elle ait « un bon terrain puis d'être en bonne santé (...) savoir qu'on s'occupe d'elle, qu'elle soit pas maltraitée » mais elle ajoute : « je sais pas vraiment ce que ressent vraiment une vache ».

Nous distinguerons dans son entretien, la relation de Joëlle à l'égard de son chien, et celle à l'égard des vaches.

Le tableau n°21 analyse les relations de Joëlle à l'égard de son chien. Nous ne présentons désormais plus les citations

Tableau n°21: Relation de Joëlle à l'égard de son chien dans le premier discours (les numéros renvoient à des explications en bas de tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coupure	Compréhension de coupure	Intentions de coupure
Animal sujet	Comme si c'était un frère Savoir Connaître Avoir peur Attendre (2) Vouloir	Ça me fait mal + savoir que le chien pleure, qu'il s'ennuie Ça me fait mal au cœur + de le savoir tout seul (le chien) (1) Avoir une boule à l'estomac + de voir un chien mort	Compréhension d'appareusement Chien derrière le maître DONC chien reconnaître une dominance Chien avoir peur DONC queue rentrée, oreilles baissées, dos courbé Chien entendre parlé DONC chien être rassuré Chien NEG entendre parler DONC chien NEG rassuré	Intention d'appareusement M'inquiéter des animaux DONC m'occuper des animaux Chien être sale DONC le laver Chien avoir peur DONC le rassurer Caresser la tête DONC le rassurer le chien Mouiller progressivement le chien (pour prendre son bain) DONC l'habituer à l'eau Vouloir rassurer le chien DONC parler au chien

Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
<p>S'ennuyer (3)</p> <p>Pleurer</p> <p>Croire</p> <p>Faire la tête</p> <p>Joyeux</p>		<p>Chien NEG être rassuré DONC regarder partout</p> <p>Comportement NEG comme d'habitude DONC chien inquiet</p> <p>Refuser d'obéir DONC NEG être rassuré</p> <p>Chien entendre des paroles DONC avoir confiance</p> <p>Avoir une friandise DONC être joyeux</p> <p>Savoir que c'est l'heure du repas DONC surveiller</p> <p>Me faire un câlin DONC dire <i>peut être</i> merci</p> <p>Chien voir la laisse DONC comprendre qu'il va se promener</p> <p>Voir une voiture DONC savoir attendre avant de traverser</p> <p>S'agiter devant la balle DONC vouloir jouer</p> <p>Une personne se mettre à genou devant le chien DONC chien aimer</p> <p>Me lécher le visage DONC chien bien aimer</p> <p>Aller dans son panier DONC être fatigué</p> <p>Être malade DONC avoir besoin de boire</p>	<p>Faire attention au lavage DONC NEG mettre de l'eau dans les yeux ou dans le nez</p> <p>Chien être sourd DONC parler en lui montrant la laisse</p> <p>S'occuper des animaux DONC se responsabiliser</p> <p>Chien m'avoir choisi comme maître DONC m'en occuper</p> <p>NEG bouger DONC chien NEG chien bouger DONC NEG traverser la route</p> <p>Chien vouloir jouer DONC jouer avec lui</p> <p>NEG comprendre pourquoi le chien Ne bouge pas DONC chercher à savoir</p> <p>Chien avoir comportement à mon égard étrange DONC me demander ce qu'il veut</p> <p>Chien demander quelque chose DONC chercher à comprendre toujours ce qu'il veut</p> <p>NEG comprendre ce que le chien veut DONC faire des essais pour comprendre</p> <p>Chien aller chez le vétérinaire DONC le rassurer</p> <p>Rassurer le chien POURTANT chien pleurer, se recroqueviller</p> <p>Prendre le chien dans mes bras DONC le rassurer</p> <p>Chien malade DONC lui faire les soins</p> <p>Imaginer ce qu'ils pensent POURTANT NEG savoir si c'est ce qu'ils pensent</p> <p>Être proche du chien DONC comme si arriver à la comprendre</p> <p>Joëlle avoir peur des relations avec le vétérinaire POURTANT surmonter sa peur pour le bien être de l'animal</p>

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
					<p>Voir le bain DONC chien avoir peur</p> <p>Avoir été maltraité durant le bain DONC peur du bain</p> <p>Chien être avec son maître DONC <i>peut-être</i> être bien</p> <p>Chien avoir une couverture quand il fait froid DONC <i>peut-être</i> être bien</p> <p>Chien être seul DONC chien pleurer</p> <p>Chien seul DONC chien s'ennuyer</p> <p>Chien seul DONC faire la tête</p> <p>Me voir me préparer à partir DONC croire qu'il va sortir</p> <p>Chien toujours avec nous DONC NEG être malheureux</p>		
Animal égo ou anthropomorphisé	<p>Le chien : quelqu'un de la famille</p> <p>Se demander (7)</p> <p>Avoir confiance (9)</p> <p>Croire</p> <p>S'ennuyer (3)</p> <p>Attendre</p>	Émotion/sentiment de fusion	<p>« On a eu un bon moment » + de le laver</p> <p>Être contente + « de savoir qu'il est à côté de moi »</p> <p>Ça me fait mal au cœur + de savoir qu'il est là (chez le vétérinaire) (10)</p>	Compréhension de fusion	<p>Chien toujours avec nous DONC NEG être malheureux (5)</p> <p>Un bon moment pour moi DONC un bon moment pour le chien</p> <p>NEG parler au chien DONC le chien se demander où il était et qu'est ce qu'il faisait là</p> <p>Demander de se mettre debout POURTANT chien se demander si devoir se lever ou pas</p> <p>Chien vouloir mourir</p>	Intentions de fusion	<p>Être mon chien POURTANT être le chien de la famille (4)</p> <p>Aimer les animaux depuis toujours DONC rechercher le contact avec des animaux (6)</p> <p>Depuis toujours en contact avec des animaux DONC avoir besoin du contact avec les animaux (8)</p> <p>Avoir l'animal dans ses bras devant la télé DONC ressentir du plaisir</p> <p>Laver le chien DONC pouvoir être en relation avec son animal (11)</p> <p>Avoir promis une friandise au chien DONC donner sa friandise (12)</p> <p>Laver le chien DONC partager un moment</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
	<p>(2)</p> <p>Une personne proche de moi</p> <p>Un membre de la famille</p>		<p>POURTANT attendre mon départ</p> <p>Promettre une récompense DONC chien comprendre</p> <p>NEG être présente DONC chien se laisser aller pour mourir</p> <p>Chien NEG vouloir aller chez le vétérinaire DONC chien se laisser traîner</p> <p>Lui dire « comme t'es beau, c'est bien, c'est bien » DONC chien me comprendre</p> <p>Avoir menti à mon chien DONC chien faire la tête</p> <p>Chien pleurer avant le départ chez le vétérinaire DONC avoir peur du vétérinaire</p> <p>Être toiletter DONC être heureux (11)</p> <p>Me lécher le visage DONC chien bien m'aimer</p> <p>Chien seul DONC faire la tête</p>	<p>de complicité meilleur qu'avec des humains (11)</p> <p>Chien présent DONC avoir toujours un œil sur le chien (13)</p> <p>Nourrir DONC créer un rituel de contact entre moi et le chien (14)</p> <p>M'en occuper DONC devenir son maître (15)</p> <p>Toiletter le chien DONC partager avec lui le moment du bain (11)</p> <p>Avoir un chien DONC avoir une personne proche de moi</p> <p>M'occuper du chien DONC chien devenir mon chien (4)</p>

(1) Cette émotion pourrait résulter soit du constat que le chien est effectivement triste suite à son départ, soit d'une projection de la part de Joëlle à imaginer son chien triste. Or, Joëlle explique par ailleurs que le chien pleure en son absence. L'émotion qu'elle ressent relève donc bien de l'apparementement.

(2) Attendre suppose une attention (selon la définition du dictionnaire du CNRTL, attendre, c'est d'une part rester dans un même lieu, l'attention étant fixée sur quelqu'un ou quelque chose qui doit

survenir mais c'est aussi un sentiment : attendre peu aussi être défini comme espérer la venue de quelqu'un, la survenance de quelque chose). Attendre peut être adressé à un être sentient mais le dictionnaire stipule qu'attendre relève d'une personne.

(3) S'ennuyer relève d'un sentiment de vide, de lassitude, de nostalgie (source : dictionnaire du CNRTL). La définition ne s'applique qu'aux personnes. Cependant il est utilisé par Grandin et Johnson (*op.cit.*) pour les animaux.

(4) Joëlle exprime le désir de faire du chien de la famille son propre chien. Nous le concevons comme un désir d'appropriation et de fusion.

(5) Joëlle associe le bien-être du chien au fait qu'il ne soit jamais seul. Ce propos peut être justifié au vu du comportement de l'animal à moins d'être projectif.

(6) Joëlle traduit l'amour qu'elle a pour l'animal au travers de son besoin d'être en contact avec les animaux. Il s'agit d'un amour centré sur soi.

(7) Se demander suppose une conscience réflexive, conscience qui est actuellement considérée comme spécifiquement humaine.

(8) Joëlle traduit son besoin d'être en contact avec les animaux qui relève comme l'envisage Searles (*op.cit.*) à l'égard de la nature relever de la fusion.

(9) Avoir confiance suppose d'avoir une croyance en la valeur morale, affective d'une autre personne, qui fait qu'on est incapable d'imaginer de sa part tromperie ou trahison (source : dictionnaire du CNRTL). Ce terme utilisé pour un animal est anthropomorphique car il suppose donc que l'animal est capable de croyances et de jugements moraux.

(10) Il s'agit d'un sentiment égocentré car Joëlle dit par ailleurs avoir la phobie des vétérinaires et elle sait que c'est pour le bien du chien.

(11) Laver le chien est dit être un acte de relation, de partage, alors même que Joëlle nous dit par ailleurs que le chien exprime des comportements de crainte à l'égard du bain.

(12) Le *point de vue* est anthropomorphique.

(13) Joëlle exprime le besoin de pouvoir être en relation avec le chien au travers du regard.

(14) Joëlle mentionne le plaisir d'avoir ce rituel pour son propre plaisir.

(15) Joëlle exprime qu'en s'occupant du chien, elle peut avoir une relation exclusive avec lui.

Joëlle présente des propos relevant de la coupure, de l'apparement et de fusion. Elle ne présente aucun propos qui traduirait une conception de coupure. Le *point de vue* relevant d'une compréhension de coupure (Manger, boire, avoir un endroit pour dormir DONC NEG malheureux) conduit à minimiser l'impact de son départ à l'école sur le mal-être de l'animal qu'elle observe par ailleurs. Ceux relevant d'une intention de coupure (vouloir manger DONC devoir attendre mon ordre et être son maître DONC le dominer) s'inscrivent dans un désir de dominer l'animal, de le faire obéir.

Plusieurs propos conduisent à envisager l'animal comme un sujet traduisant des émotions (joyeux, avoir peur) et des processus cognitifs (connaître, savoir).

Les émotions et sentiments d'apparement (tel que « *ça me fait mal au cœur* ») sont exprimés à l'égard de l'animal souffrant ou mort.

Les *points de vue* relevant d'une compréhension d'apparement associent le comportement de l'animal aux objets intentionnels (tel que avoir une friandise DONC être joyeux) et des raisons intentionnelles (tel que chien être seul DONC chien pleurer) qui les justifient. Certains d'entre eux sont porteurs d'une modalisation « peut-être » qui traduisent un doute sur les interprétations que Joëlle donne des comportements du chien.

Les *points de vue* relevant de l'intention d'apparement s'inscrivent dans le registre de la sollicitude (M'inquiéter des animaux DONC m'occuper des animaux), de la responsabilisation (S'occuper des animaux DONC se responsabiliser), et dans le souhait de connaître (Chien demander à comprendre DONC chercher toujours à comprendre ce qu'il veut, imaginer ce qu'il pense POURTANT NEG savoir si c'est ce qu'il pense).

Les *points de vue* relevant d'une conception de fusion conduisent, pour certains d'entre eux du moins, à prêter des sentiments (avoir confiance) et des processus cognitifs (se demander) susceptibles de relever uniquement de l'humain. D'autres sont plus égocentrés et relèvent d'un désir de rentrer dans une relation privilégiée avec l'animal (exemple : « un membre de la famille »).

Les *points de vue* relevant d'une émotion/sentiment de fusion traduisent le plaisir d'être avec l'animal (tel que être contente + qu'il soit à côté de moi) , le partage d'une même émotion (on a eu un bon moment + ensemble), ou encore l'expression d'émotions/sentiments égo ou anthropocentrés projectifs (te que ça me fait mal au cœur + de savoir qu'il est chez le vétérinaire).

Les *points de vue* relevant d'une compréhension de fusion sont des propos projectifs, pour certains égocentrés (tel que Être toiletté DONC être heureux), pour d'autres anthropocentrés (Avoir menti à mon chien DONC chien faire la tête⁵²). Ceux relevant d'une intention de fusion traduisent le désir d'être en contact avec le chien (tel que Depuis toujours en contact avec des animaux DONC avoir besoin du contact avec les animaux), d'avoir une relation exclusive ou privilégiée (comme Être mon chien POURTANT être le chien de la famille), ou celui de s'inscrire dans une relation d'humain à humain (comme Avoir promis une friandise au chien DONC donner sa friandise), notamment en lui parlant et en imaginant qu'il comprenne.

Le tableau n°22 présente une analyse des propos de Joëlle à l'égard des vaches.

52 Joëlle dit avoir promis à son chien qu'il n'irait pas chez le vétérinaire.

Tableau n°22: Analyse de la relation de Joëlle avec les vaches dans le premier discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Animal d'entreprise	Émotion/sentiment de coupure	Compréhension de coupure	Intentions de coupure Pouvoir se faire obéir, se faire écouter d'une vache DONC désirer apprendre comment faire
Animal-sujet		d'apparement Émotion/sentiment	Compréhension d'apparement Bien-être de la vache DONC NEG être maltraitée, Bien-être de la vache DONC être en bonne santé NEG savoir ce que ressent une vache DONC NEG pouvoir se mettre à sa place	Intentions d'apparement Faire la formation DONC passer de bons moments avec les vaches (1) Être avec les animaux donc NEG les tuer Dresser les vaches DONC leur « apprendre des trucs » (2)
Animal égo ou anthropomorphisé	M'apprécier (3)	Émotion/sentiment de fusion Aimer+voir le veau naître ; regretter de ne pas l'avoir vu. (vision esthétique) J'ai eu un petit coup de cœur + bovins J'ai eu une sensation de bien-être + premier contact avec un veau Ça m'a fait plaisir + savoir qu'ils avaient pas peur de moi (5)	Compréhension de fusion Savoir qu'on s'occupe d'elle DONC vache bien-être	Intentions de fusion Faire la formation DONC être proche des bovins comme de la mère avec son veau Dresser les vaches DONC leur « apprendre des trucs » (2) Faire la formation DONC passer de bons moments avec la vache (4), qu'elle m'apprécie Avoir vu des petits veaux avec la mère DONC vouloir travailler avec eux. (6) Dresser les vaches DONC apprendre à être avec nous (7) Dresser les vaches DONC apprendre à être au contact des animaux (7) Faire la formation DONC apprendre à la vache d'être à côté de moi (7) Laver, traire, assister à la mise-bas DONC passer de bons moments avec la vache (7)

qualifiée d'animal d'entreprise. Le *point de vue* s'inscrivant dans une intention de coupure (Pouvoir se faire obéir, se faire écouter d'une vache DONC désirer apprendre comment faire) traduit le souhait de pouvoir contrôler l'animal, le faire obéir.

Les propos relevant de l'intention d'apparement indiquent pour une part un respect de la vie des vaches (Être avec les animaux donc NEG les tuer), et de la sollicitude (Faire la formation DONC passer de bons moments avec les vaches).

Les différentes émotions de fusion exprimées par Joëlle sont des émotions positives ressenties en relation avec les bovins (« *j'ai eu une sensation de bien-être* » ou encore « *ça ma fait plaisir* ». Le *point de vue* Savoir qu'on s'occupe d'elle DONC vache bien-être traduisant une compréhension de fusion est porteur d'un raisonnement anthropomorphique. Les *points de vue* relevant d'une intention de fusion indiquent le besoin de Joëlle d'être en contact physique (tel que Aller près des bovins DONC avoir du plaisir), en relation quasi amicale avec les bovins (tel que Faire la formation DONC passer de bons moments avec la vache, qu'elle m'apprécie), de pouvoir s'en occuper (tel que Avoir une ferme DONC m'occuper des animaux toute la journée).

Le tableau n°23 présente des exemples de modalisations d'énonciation repérées dans le premier entretien et les valeurs modales associées.

Tableau n°23: Valeurs modales dans le premier discours de Joëlle (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« Il avait son comportement de d'habitude », « il a toujours eu un comportement comme ça »
Déontique	« Ils m' obligeaient », « il doit s'arrêter » (1)
Épistémique	« je me pose toujours la question qu'est-ce qu'il veut ? », « j'ai essayé de comprendre »
Doxologique	« on m'a toujours dit »
Éthique	« de s'occuper des animaux pour nous responsabiliser », « je dois faire les soins », « à être maltraiter »
Esthétique	« Il était beau »
Pragmatique	« j'aimerais plus travailler avec eux »
Intellectuel	« j'aimerais apprendre »
Affectif-hédonique	« j'ai toujours été au contact », « des petites corvées » (2), « comme quelqu'un de la famille », « je l'ai rassuré », « il avait confiance en moi », « c'est un moment de complicité », « un moment de partage », « me faire un petit câlin », « j'ai la hantise », « il pleurait », « je m'attache un peu trop », « passer de bons moments », « devenir des amis », « ça m'a fait une sensation de bien-être », « ça me fait mal », « j'ai toujours été près des animaux » « abattre des animaux, j'aurais pas pu » (3)
Volitif	
Désidératif	« J'aimerais bien »

(1) Joëlle exprime les règles de comportement que les veaux doivent avoir.

(2) Le terme corvée suppose du déplaisir.

(3) Nous l'interprétons comme relevant d'un déplaisir, ce qu'elle traduit ensuite dans le co-texte par un dégoût de tuer un poulet.

Le discours de Joëlle présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, pragmatique, esthétique, intellectuel, affectif-hédonique, et désidératif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°24 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°24: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Joëlle (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	Être avec les animaux donc NEG les tuer (1)
Care	M'inquiéter des animaux DONC m'occuper des animaux Chien être sale DONC le laver (2) Chien avoir peur DONC le rassurer (2) Caresser la tête DONC le rassurer le chien (2) Mouiller progressivement le chien DONC l'habituer à l'eau (2) Vouloir rassurer le chien DONC parler au chien (2) Faire attention au lavage DONC NEG mettre de l'eau dans les yeux ou le nez (2) Chien être sourd DONC parler en lui montrant la laisse (2) S'occuper des animaux DONC se responsabiliser (3) Chien m'avoir choisi comme maître DONC m'en occuper (3) Chien vouloir jouer DONC jouer avec lui (2) NEG comprendre pourquoi le chien ne bouge pas DONC chercher à savoir (4) Chien avoir comportement étrange DONC me demander ce qu'il veut (4) Chien demander quelque chose DONC chercher toujours à le comprendre (4) NEG comprendre ce que le chien veut DONC faire des essais pour comprendre (4) Chien aller chez le vétérinaire DONC le rassurer (2) Rassurer le chien POURTANT chien pleurer, se recroqueviller (2) Prendre le chien dans mes bras DONC le rassurer (2) Chien malade DONC lui faire les soins (2) Imaginer ce qu'ils pensent POURTANT NEG savoir si c'est ce qu'ils pensent (4) Être proche du chien DONC comme si arriver à le comprendre (4) Avoir peur du vétérinaire POURTANT surmonter sa peur pour le bien-être du chien (5) Faire la formation DONC passer de bons moments avec les vaches
Abolitionniste	
Util.welfariste	
Néowelfariste	
Utilitariste naturaliste	

Util. : utilitariste

- (1) Joëlle le pose un principe moral qui ne souffre d'aucune exception et qui est accompagné d'une modalisation d'énonciation à la valeur modale déontique « *il faut* ».
- (2) Joëlle traduit son souci du bien-être de l'animal dans la relation qu'elle tisse avec son chien.
- (3) Joëlle traduit la responsabilité qu'elle exprime à l'égard de son chien.
- (4) Joëlle traduit son souci de comprendre son animal pour favoriser la relation.
- (5) Joëlle s'inscrit dans une logique où elle pense au bien-être de son chien malgré son mal-être.

Les éthiques privilégiées dans le discours relèvent du care (8 *points de vue*), puis déontologiste (1 *point de vue*). Les deux éthiques sont des éthiques animales, altruistes dirigées vers la protection de l'animal.

4.3.2.2. Analyse du deuxième discours de Joëlle en fin de première année

Dans le deuxième entretien (présenté en annexe V), ce qui a le plus plu à Joëlle dans la formation est d'« *être au contact des animaux* » et tout particulièrement d'apprendre à dresser des veaux. Le dressage permet de se responsabiliser : « *on a les, les responsabilités entre, envers un animal (...) on peut pas abandonner comme ça* ». Ce qui lui a par contre déplu est d'une part l'écornage des veaux : « *ça m'a un peu fait mal, c'est quand on a écorné. Parce que j'avais, je me sentais pas... Peur de lui faire mal et peur de le faire mal.* », écornage qui s'est fait sans anesthésie (« *Ben normalement on aurait dû, mais sinon, c'était une perte de temps pour notre travail avec Madame XXX* »), d'autre part le fait de voir son maître de stage tuer des jeunes poussins.

Au travers du dressage, Joëlle dit apprendre qu'« *il faut pas être brusque (...) faut être calme (...) parce qu'ils ressentent, quand on les touche, ils sentent si on est stressée, si on a peur ou si on est content ou...on est reposé* ».

Après avoir été en stage sur une exploitation agricole de type production de volailles à destination de la viande, elle dit aimer travailler au contact des poules autant que des vaches : « *ça m'est égal tant que je m'en occupe (d'animaux)* ».

Joëlle dit désormais aller voir les taureaux de sa tante et de ne plus en avoir peur. « *Au début j'avais l'appréhension d'aller les voir. Parce que je savais pas ce qu'il fallait faire, ce qu'il fallait pas faire. Alors je me méfiais* ». Et désormais « *j'ai été les voir en respectant les règles que j'avais apprises* » à savoir « *être calme, pas crier, euh, pas avoir des couleurs fluo et puis beh, bon sentir le parfum, ça, je pouvais pas faire autrement mais ça sentait pas vraiment, fin ils étaient calmes ils étaient rassurés avec moi.* ». Et finalement « *ils viennent me voir, ils savent que à chaque fois, ils ont l'habitude de me voir. Ils viennent me voir et puis on passe, je passe une bonne demi-heure à les caresser, à leur ça, à leur parler.* »

Pour Joëlle, le dressage des veaux est utile « *parce que par exemple quand on veut les emmener dans les pâtures, s'ils se laissent pas faire, qu'y en a une qui part à droite, que l'autre qui part à gauche, c'est pas très évident* », « *que là s'ils nous suivent, beh on est tranquille, on les amène et en peu de temps, c'est fini. Donc si on est obligé de les tirer et de finir à l'hôpital parce que elle s'est pas laissée faire* ».

Les deux entretiens d'explicitation relèvent d'une activité d'apprentissage de l'écornage (ce qui lui a le plus déplu) et de dressage de veau à l'école (ce qui lui le plus plu).

Le tableau n°25 analyse la relation de Joëlle à l'égard des vaches et les volailles dans le second entretien.

Tableau n°25: Analyse de la relation de Joëlle avec les vaches et le volailles dans le deuxième discours (les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coupure	Compréhension de coupure	<p>Gagner du temps DONC NEG anesthésier avant l'écornage</p> <p>Écorner sans anesthésie DONC bloquer l'animal</p> <p>Écorner DONC favoriser le bien-être des humains</p> <p>Écorner DONC éviter des coups</p> <p>Bien dresser DONC vache obéir</p> <p>Dresser DONC vache obéir aux ordres</p> <p>Dresser des petits veaux DONC veaux faciles à maîtriser</p> <p>NEG avoir une mauvaise production DONC NEG laisser une vache seule</p> <p>Écorner POURTANT faire mal</p>
Animal sujet	<p>Vache :</p> <p>Sentir (la douleur)</p> <p>Comprendre</p> <p>Vouloir</p> <p>Malignes</p> <p>S'ennuyer</p>	<p>Émotion/sentiment d'appareusement</p> <p>Ça m'a fait mal + d'écorner un veau</p> <p>J'avais peur + de lui faire mal (à l'écornage)</p> <p>Émotion/sentiment</p> <p>Ça m'a fait mal + de tuer des poussins à moitié mort</p>	<p>Compréhension d'appareusement</p> <p>Être un bovin DONC être moins sensible aux piqûres que l'Homme</p> <p>Cuir épais DONC vache NEG sentir de douleur</p> <p>Écorner DONC brûler, avoir mal</p> <p>Se débattre DONC souffrir</p> <p>Veau acquérir la confiance avec l'Homme DONC veau avoir besoin de temps</p>	<p>Intention d'appareusement</p> <p>Apprendre dans la formation DONC savoir soigner les animaux</p> <p>Apprendre DONC connaître leur milieu de vie , et ce qui fait leur bien-être</p> <p>Apprendre DONC connaître ce qu'ils ont besoin pour vivre</p> <p>S'occuper des animaux DONC avoir des responsabilités à l'égard de l'animal</p> <p>Anesthésier les petits veaux DONC limiter la douleur à l'écornage</p> <p>Être responsable DONC devoir s'en occuper</p> <p>Être responsable DONC protéger l'animal</p>

Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
		<p>Veau sentir une traction sur la corde DONC comprendre qu'il faut tourner</p> <p>Entendre « stop » DONC comprendre qu'il faut s'arrêter</p> <p>Entendre « marche » DONC comprendre qu'il faut marcher</p> <p>Vache courir durant le dressage DONC avoir peur</p> <p>Veau NEG vouloir être dressé DONC trouver les failles pour ne pas faire ce qu'on lui demande (1)</p> <p>Être une vache DONC NEG aimée être seule</p> <p>Vache être seule DONC être énervée</p> <p>Être une vache DONC NEG être uniquement un animal tranquille, mais qui a du caractère</p> <p>Vache sentir un humain calme DONC vache être calme</p> <p>Taureau voir un Homme arrivé sur lui DONC taureau avoir peur</p> <p>Sentir un Homme avoir peur DONC vache avoir peur</p> <p>Sentir une main sur le garrot DONC vache pas énervée</p>	<p>S'en occuper DONC NEG les abandonner</p> <p>NEG pouvoir tuer les poussins DONC éviter de le faire écorner DONC bien-être des animaux</p> <p>Écorner DONC NEG vache taper les autres vaches</p> <p>Parler à l'animal DONC calmer l'animal, développer la confiance</p> <p>Caresser l'animal DONC calmer l'animal, créer la confiance</p> <p>Donner à manger DONC calmer l'animal, créer la confiance</p> <p>Faire marcher DONC créer la confiance</p> <p>Rester avec la vache DONC lui faire comprendre qu'il n'y a pas de risque à être en ma présence</p> <p>Créer la confiance DONC essayer d'aller voir les génisses le plus possible</p> <p>Dresser DONC animal NEG être seul</p> <p>M'occuper de la vache DONC la vache NEG être seule</p> <p>Respecter l'animal DONC nourrir, s'en occuper, NEG laisser seule</p> <p>Tendre la main DONC taureau NEG avoir peur de moi</p> <p>Attendre que le taureau vienne à moi DONC taureau NEG avoir peur de moi</p> <p>Donner du foin au taureau DONC le calmer</p> <p>Dresser correctement DONC l'habituer à nous (2)</p> <p>Dresser DONC partager un moment ensemble (3)</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			<p>Queue NEG se balance DONC vache stressée apeurée</p> <p>Vache ruminer DONC vache tranquille</p> <p>Vache NEG maltraitée DONC vache en état de bien-être</p> <p>Vache NEG stressée DONC vache en état de bien-être</p> <p>Vache bien nourrie DONC bien-être</p> <p>Vache seule DONC vache s'ennuyer</p> <p>Taureau venir à moi DONC taureau NEG avoir peur de moi</p> <p>Volailles avoir trop peur DONC mourir</p> <p>Eau suffisante, bonne aération DONC bien-être de la volaille</p> <p>Volaille NEG être seule DONC NEG s'ennuyer</p> <p>Sentir la personne calme, NEG voir de couleurs fluos NEG sentir de parfums, DONC taureaux calmes et rassurés</p> <p>Présence d'une dominante dans le troupeau DONC les dominées suivent</p> <p>Vaches voir la dominante DONC celle-ci leur montrer ce qu'il faut faire</p>	

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			<p>Vache NEG voir la dominante DONC NEG accepter la manipulation</p> <p>Vache voir la dominante DONC NEG sentir de risques</p> <p>La vache, personne s'en occuper DONC NEG bien-être (4)</p> <p>Sentir une personne énervée DONC vache sentir que ça va mal se passer (5)</p>	
Animal anthropo ou égomorphisé	<p>S'ennuyer</p> <p>Avoir confiance</p>	<p>Ce qui m'a plu + être au contact des animaux (deux fois)</p> <p>Je n'ai plus peur + des taureaux</p>	<p>La vache, personne s'en occuper DONC NEG bien-être (4)</p> <p>Sentir une personne énervée DONC vache sentir que ça va mal se passer (5)</p> <p>Poules être très nombreuses dans le poulailler DONC NEG être seule DONC bien-être (1)</p> <p>Veau NEG vouloir être dressé DONC trouver les failles pour ne pas faire ce qu'on lui demande (1)</p>	<p>Être avec l'animal DONC moi passer un bon moment</p> <p>Dresser correctement DONC l'habituer à nous (2)</p> <p>Dresser DONC passer du temps avec l'animal (6)</p> <p>Dresser DONC apprendre au veau à faire la révérence (7)</p> <p>Dresser DONC être au contact de l'animal (6)</p> <p>Dresser DONC partager un moment ensemble (3)</p> <p>Être avec une vache POURTANT passer de bons moments avec elle</p> <p>Habituer les taureaux à la relation DONC pouvoir les caresser, leur parler (6)</p> <p>Apprendre le comportement du taureau DONC rentrer en contact avec lui (6)</p>

(1) Le *point de vue* est ambigu. Il peut laisser supposer des pensées anthropomorphisées chez l'animal mais aussi témoigner des stratégies du veau pour ne pas obéir. Il peut donc relever de la fusion comme de l'apparementement.

(2) Habituer l'animal à soi peut répondre à des intentions égocentrées fusionnelles autant qu'à des

intentions zoocentrées en faveur de l'animal.

(3) L'intention répond à la fois à ses propres désirs qu'à ceux de l'animal. Le propos relève de la fusion comme de l'apparement.

(4) Le *point de vue* est ambigu. Il peut relever d'une compréhension d'apparement si le propos est lié à des observations réalisées par Joëlle sur cette vache ; il peut aussi relever d'une compréhension de fusion si il s'agit d'une projection que Joëlle fait sur les vaches en réponse à son besoin personnel d'être en relation avec elles et de vouloir s'en occuper.

(5) Le *point de vue* est ambigu. « sentir que ça va mal se passer » peut être conçu comme anthropomorphique mais aussi être une expression qui traduit uniquement le stress généré chez l'animal.

(6) Joëlle exprime des intentions centrées sur son seul désir d'être en relation avec l'animal sans faire mention des besoins de l'animal.

(7) Nous distinguons trois types de dressage, à l'instar de Montagner (2000). Un premier est utilitaire et vise à soumettre l'animal aux seules besoins de l'Homme. Un second conduit à faire apprendre des comportements généralement anthropomorphiques à l'animal. Un troisième conduit à faire apprendre à l'animal des comportements qui favorisent la relation entre l'Homme et l'animal (tel que celui d'apprendre à l'animal les espaces qu'il peut occuper et ceux qu'il ne peut pas occuper). L'apprentissage de la révérence fait l'objet du second type d'apprentissage qui vise à faire apprendre à l'animal de se comporter sur un ring selon des comportements préétablis qui répondent à un standard.

Joëlle présente des propos relevant de la coupure, de l'apparement et de la fusion.

Les propos traduisant une intention de coupure concernent en premier lieu l'écornage des veaux sans anesthésie, justifié pour des questions de temps et qui suppose une contention dans la mesure où l'animal souffre. Il est notamment justifié pour des intentions anthropocentrées (favoriser le bien-être humain).

Les émotions d'apparement relèvent de la peur de faire mal au veau durant l'écornage. Il concerne aussi le fait de tuer des poussins.

Les *points de vue* qui s'inscrivent dans une compréhension d'apparement relèvent de la souffrance liée à l'écornage, ainsi que de connaissances de l'animal utiles au dressage des vaches. Certains d'entre eux (Sentir une main sur le garrot DONC vache pas énervée ; Queue NEG se balance DONC vache stressée apeurée) indiquent une approche sémiotique de la communication interspécifique des bovins. D'autres indiquent des connaissances sur le comportement intraspécifique au sein d'un troupeau (exemple : Présence d'une dominante dans le troupeau DONC les vaches dominées suivent).

Les *points de vue* relevant de l'intention d'apparement peuvent traduire plusieurs enjeux : une intention pour connaître l'animal et son milieu de vie (exemple : Apprendre DONC connaître leur milieu de vie, et ce qui fait leur bien-être), une intention correspondant à un sentiment de responsabilité (Être responsable DONC protéger l'animal), une intention répondant à un sentiment de sollicitude (Donner du foin au taureau DONC le calmer), ou encore une intention exprimant une

éthique à l'égard de la vie de l'animal (NEG pouvoir tuer les poussins DONC éviter de le faire).

Certains verbes associés à l'animal (exemple : s'ennuyer) sont sujets à controverse, selon qu'ils sont considérés comme anthropomorphiques ou comme décrivant effectivement le sentiment de l'animal.

Les émotions de fusion traduisent autant le plaisir d'être au contact des animaux que l'absence de peur qui permet d'entrer en relation avec l'animal.

Les *points de vue* relevant de la compréhension de fusion sont généralement ambigus. Ils peuvent laisser supposer une interprétation anthropomorphique ou égomorphique des comportements de l'animal.

Les *points de vue* relevant de l'intention de fusion s'inscrivent dans le désir de Joëlle d'être en relation, au contact des bovins.

Le tableau n°26 présente des exemples de modalisations d'énonciation de Joëlle durant le second entretien et les valeurs modales que nous leur avons associé.

Tableau n°26: Valeurs modales dans le deuxième discours de Joëlle (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« Ce qu'il fallait pour leur bien être » (1)
Déontique	« à un certain âge, au bout d'un certain âge, il faut les vacciner » (2)
Épistémique	
Doxologique	
Éthique-morale	« on doit les anesthésier » (3), « il faut s'en occuper », « les responsabilités envers un animal », « c'est choquant (l'écornage) », « j'avais peur de le faire mal », « C'est pour leur bien », « ils sont pas maltraités », « déjà avoir le respect envers l'animal »
Esthétique	
Pragmatique	« Ça nous évite bien des problèmes », « c'est bien plus pratique comme ça », « faut être calme (...) et ça va bien se passer », « il faut pas être brusque (...) et ça va bien se passer »
Intellectuel	« Des trucs que je savais pas du tout que ben j'ai pu apprendre »
Affectif-hédonique	« J'étais contente », « être au contact des animaux », « je les caressais », « un moment partagé », « On a toujours des bons moments », « c'est plus du bonheur là »
Volitif	
Désidératif	

(1) La modalisation relève des facteurs naturels associés au bien-être de l'animal.

(2) La vaccination est décrite comme une règle à respecter.

(3) Il s'agit de les vacciner pour de pas leur faire de mal.

Le discours de Joëlle présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, éthique-morale, pragmatique, intellectuel, affectif-hédonique. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°27 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°27: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le deuxième discours de Joëlle (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	Gagner du temps DONC NEG anesthésier avant l'écornage Écorner sans anesthésie DONC bloquer l'animal Écorner DONC favoriser le bien-être des humains Écorner DONC éviter des coups Devoir écorner POURTANT faire mal
Pragmatique welfariste	NEG avoir une mauvaise production DONC NEG laisser une vache seule (1)
Déontologiste	Respecter l'animal DONC NEG le frapper, NEG le laisser seul (2)
Care	Apprendre dans la formation DONC savoir soigner les animaux (3) Apprendre DONC connaître leur milieu de vie , et ce qui fait leur bien-être (3) Apprendre DONC connaître ce qu'ils ont besoin pour vivre (3) S'occuper des animaux DONC avoir des responsabilités à l'égard de l'animal (4) Être responsable DONC devoir s'en occuper (4) Être responsable DONC protéger l'animal (4) S'en occuper DONC NEG les abandonner (4) Anesthésier les petits veaux DONC limiter la douleur à l'écornage (5) NEG pouvoir tuer les poussins DONC éviter de le faire (6) Parler à l'animal DONC calmer l'animal, développer la confiance (5) Caresser l'animal DONC calmer l'animal, créer la confiance (5) Donner à manger DONC calmer l'animal, créer la confiance (5) Faire marcher DONC créer la confiance Rester avec la vache DONC lui faire comprendre qu'il n'y a pas de risque à être en ma présence (5) Créer la confiance DONC essayer d'aller voir les génisses le plus possible (5) Dresser DONC animal NEG être seul (5) M'occuper de la vache DONC la vache NEG être seule (5) Tendre la main DONC taureau NEG avoir peur de moi (5) Attendre que le taureau vienne à moi DONC taureau NEG avoir peur de moi (5) Donner du foin au taureau DONC le calmer (5) Dresser correctement DONC l'habituer à nous (5) Dresser DONC partager un moment ensemble (5)
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	Écorner DONC bien-être des animaux (7) Écorner DONC NEG vache taper les autres vaches (7)
Néowelfariste	
Don/contre-don	
Util. naturaliste	

(1) Laisser une vache seule l'a conduit à stresser et réduire sa production.

(2) Joëlle définit le respect comme relevant de ne pas frapper l'animal, de ne pas le laisser seul, de

ne pas le laisser mourir de faim, donc en termes de devoirs à l'égard de l'animal.

(3) Les *points de vue* relèvent d'une éthique d'apprendre en vue de favoriser le bien-être de l'animal.

(4) Les *points de vue* relèvent de la responsabilité morale que la personne tisse à l'égard de l'animal.

(5) Les *points de vue* traduisent la sollicitude à l'égard de l'animal pour créer une relation favorable et éviter de le faire souffrir.

(6) Le *point de vue* est associé à une émotion négative (« *ça m'a fait mal* »).

(7) L'écornage, dans ces *points de vue*, est raisonné en fonction des conséquences positives pour l'ensemble des animaux et en termes de maximisation du bien-être collectif.

Les éthiques privilégiées dans le discours relèvent du care (24 *points de vue*), et secondairement du pragmatisme awelfariste (5 *points de vue*), de l'utilitarisme welfariste (2 *points de vue*), du déontologisme (1 *point de vue*) et du pragmatisme welfariste (1 *point de vue*).

4.3.2.3. Analyse du troisième discours de Joëlle en fin de deuxième année

Dans ce troisième entretien (Annexe VI), Joëlle souhaite parler de ce qui s'est passé le matin même en travaux pratiques de zootechnie. « *On devait faire des piqûres aux vaches* ». Elle explique : « *Je savais que j'allais pas réussir, j'étais déjà stressée à ne pas réussir et qu'elle (l'enseignante) se mette encore plus en colère contre moi.* » Sa peur est « *de pas être dedans et que le produit s'en va est à côté* », « *de mal faire* ». L'entretien d'explicitation s'engage sur cette séance de vaccination. Joëlle relate qu'au début « *j'étais déjà en panique parce que j'arrivais pas contrôler la vache, et comme elle faisait quand même assez mal, (...) parce qu'elle donnait des coups de tête sur le côté, donc j'essayais de la contrôler* ». Ses collègues la « *rabaisent* » et lui disent : « *tu devrais déjà l'avoir fait, t'y arrives pas* ». Cela conduit Joëlle à requestionner son projet professionnel avec les animaux : « *ça serait déjà l'exploitation et après si je peux pas le toilettage* ». Elle explique que quoi qu'il en soit, elle veut « *leur donner que du bien-être, pas leur faire de mal* ». Elle prendrait une exploitation de vaches laitières car les vaches à viande, « *je sais qu'après on les engraisse rien que pour la viande pour les envoyer à l'abattoir* » alors que les vaches laitières « *il y a déjà eu le travail* ».

Joëlle considère que la seule chose qui l'ait choquée dans la formation « *c'était l'écornage et après quand la prof nous avait expliqué que c'était pour nous et pour eux, certes ils avaient mal une journée, mais après, ils ont plus mal, on fait tout pour que c'est calme pour eux.* »

Ce qui lui a le plus plu dans la formation, c'est « *le contact avec les animaux, tous les moments qui a été passé, les laver, les tondre* », le dressage où « *on était avec eux, qu'on leur faisait du bien, (...), on est avec eux pour qui s'habitue à nous* ».

Sa conception de la vache a changé : au début de la formation ; « *je voyais juste une vache, c'était une vache comme ça qui donnait du lait et puis voilà, et maintenant en les connaissant, on sait que ça un caractère (...) Ils ont un cerveau, ils se reproduisent, ils ont la même vie que nous, ils ont besoin d'un toit, d'être nourri, logé, d'être, 'fin, pas tout seul, d'être en communauté, au début je*

les voyais, ils étaient des fois tout seuls ça me choquait pas, alors que maintenant je vais dans les champs, je les vois tout seuls, ben, il faut pas qu'ils soient tout seuls non plus, ben, je les vois pas pareil ; au début une vache ça produit du lait. »

Joëlle relate un événement qui l'a touché dans sa vie privée. Elle a perdu son deuxième chien auquel elle était très attachée, et elle n'accepte pas encore le nouveau chien qui l'a remplacé.

Le tableau n°28 analyse les propos de Joëlle à l'égard de sa relation aux bovins durant le troisième entretien.

Tableau n°28: Analyse de la relation de Joëlle avec les bovins dans le troisième discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Émotion/sentiment de coupure	<p>J'étais en panique + j'arrivais pas à contrôler la vache (1)</p> <p>J'étais stressée + de me faire disputer (1) quant la vache donnait un coup de tête</p> <p>C'était la peur qui gagnait + de me faire disputer quand j'ai planté (la seringue) dix fois (1)</p>	<p>Piquer l'animal POURTANT donner des coups de tête (2)</p> <p>Animal avoir mal durant la piqûre POURTANT favorable au bien-être de l'animal (3)</p> <p>Vache donner des coups de tête durant la piqûre DONC devoir la contrôler (4)</p> <p>Ecornage DONC bien-être (5)</p> <p>Vache être heureuse DONC produire</p> <p>Vache NEG bien-être DONC NEG production</p>	<p>Être calme DONC arriver à faire ce qu'on veut de la vache</p> <p>Donner du bien-être aux vaches DONC produire</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal sujet	Avoir un caractère vouloir avoir mal décider à faire des choses	Choqué + par l'écornage	Piquer DONC la vache avoir mal Ecornage DONC souffrance Bien-être de la vache DONC avoir de l'espace Bien-être de la vache DONC NEG être tout le temps à l'attache, pouvoir se déplacer Bien-être de la vache DONC avoir à manger et à boire Bien-être de la vache DONC NEG être seule Bien-être de la vache DONC NEG être malade Bien-être de la vache DONC NEG être maltraitée, tapée Sentir l'humain calme, non énervé DONC vache être bien Sentir l'humain énervé DONC la vache s'énervé Être une vache DONC avoir besoin d'un toit, d'être nourrie, logée (6) Être ma vache DONC être un membre de la famille (6)	Travailler avec les animaux DONC leur donner du bien être Être un bon éleveur DONC respecter la loi des animaux Être un bon éleveur DONC NEG taper et NEG s'énervé Travailler avec les animaux DONC NEG leur faire du mal NEG considérer l'animal uniquement comme de la viande à envoyer à abattoir DONC NEG travailler avec les vaches allaitantes Avoir des animaux d'élevage DONC respecter leur environnement Avoir des animaux d'élevage DONC NEG les maltraiter, les taper pour rien, les soigner si y a besoin
		Émotion/sentiment d'apparementement	Compréhension d'apparementement	Intentions d'apparementement

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal égo et anthropomorphisé		Émotion/sentiment de fusion		Compréhension de fusion	<p>Être une vache DONC avoir besoin d'un toit, d'être nourrie, logée (8)</p> <p>Être ma vache DONC être un membre de la famille (10)</p>	Intentions de fusion	<p>Travailler pour les animaux DONC être au contact des animaux, les avoir entre mes mains, leur parler (7)</p> <p>Les laver, les tondre DONC faire du bien à l'animal (9)</p>

- (1) Les émotions sont liées à la peur de l'échec plutôt qu'à la douleur de la vache.
- (2) Joëlle ne fait pas le lien entre le fait que l'animal bouge la tête dès qu'elle enfonce la seringue et la douleur qu'elle génère.
- (3) Le bien-être est lié pour Joëlle au fait que l'animal n'avortera plus grâce à la piqûre ; or, l'injection ne relève pas du bien-être de l'animal mais d'une optimisation de la production.
- (4) Joëlle est « en panique » par rapport à une vache qui traduit également un stress ; alors qu'elle sait qu'il faut être calme au contact de l'animal, elle ne cherche pas à comprendre le comportement de l'animal mais à trouver une réponse à son propre stress en contrôlant la vache.
- (5) L'écornage est associé au bien-être de l'animal écorné, et non pas des autres animaux.
- (6) Soit le propos est métaphorique, soit Joëlle intègre la vache dans l'espèce humaine.
- (7) L'intention de Joëlle est limitée à son propre plaisir en faisant fi des besoins de l'animal.
- (8) Le *point de vue* relève soit de l'apparement dans la mesure où une vache, animal domestiquée, est dépendante de l'Homme et a besoin d'être protégée, soit de la fusion considérant que l'animal a des besoins de bien-être similaires à ceux de l'Homme.
- (9) Le *point de vue* est anthropomorphique ou égomorphique. Nous ignorons si laver ou tondre l'animal relève de son bien-être.

Il est question dans le récit de Joëlle uniquement de relation avec les bovins. Joëlle présente des propos relevant de la coupure, de l'apparement et de fusion. Les propos traduisant une intention de coupure concernent en premier lieu les pratiques d'injection/vaccination et d'écornage (tels que Vache donner des coups de tête durant la piqûre DONC devoir la contrôler et Ecornage DONC bien-être). Les émotions de coupure relèvent de la peur d'échouer et de se faire disputer, alors qu'elle est en train de faire souffrir un animal (j'étais stressée + de me faire disputer quant la vache donnait un coup de tête). Les propos qui s'inscrivent dans une compréhension de coupure indiquent que Joëlle définit de manière erronée le bien-être de l'animal. Joëlle l'associe à la mutilation de l'animal (tel que Écorner DONC bien-être), elle ne reconnaît pas la souffrance (Piquer l'animal POURTANT donner des coups de tête), ou encore elle associe bien-être de l'animal et production (Vache NEG

bien-être DONC NEG production). Le *point de vue* traduisant une intention de coupure relève d'une intention anthropocentrée de manipuler l'animal (Être calme DONC arriver à faire ce qu'on veut de la vache).

La conception de l'animal-sujet est associée à plusieurs verbes reconnaissant la douleur (avoir mal) et des intentions chez l'animal (vouloir).

Alors que Joëlle associait précédemment écornage et bien-être, elle exprime une émotion d'apparemment négative (« choquée ») à son sujet. L'écornage est l'objet de souffrance, au même titre que les injections (Piquer DONC la vache avoir mal et Ecornage DONC souffrance), ce qui revient à contredire les *points de vue* de coupure. Les autres propos qui relèvent de la compréhension d'apparemment la conduisent à décliner le bien-être de l'animal au travers de sa non-souffrance, de la réponse à ses besoins physiologiques, à sa santé, à une vie en présence d'autres congénères, et à une relation positive (de calme) avec l'humain. Les intentions d'apparemment traduisent une sollicitude à l'égard de la vache (Travailler avec les animaux DONC leur donner du bien être), ainsi qu'un positionnement éthique qui conduit Joëlle à souhaiter développer un mode d'élevage qui ne suppose pas la mort de l'animal.

Des propos anthropomorphiques conduisent Joëlle d'une part à projeter une relation humaine avec l'animal (Être ma vache DONC être un membre de la famille), d'autre part à projeter des besoins humains chez la vache (Être une vache DONC avoir besoin d'un toit, d'être nourrie, logée et les laver, Les tondre DONC faire du bien à l'animal).

Le tableau n°29 présente des exemples de modalisations d'énonciation de Joëlle durant le troisième entretien et les valeurs modales que nous leur avons associé.

Tableau n°29: Valeurs modales dans le troisième discours de Joëlle (les modalisations d'énonciation sont en gras, les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« la loi des animaux »
Déontique	« il faut bien que je me fasse à l'idée » (1)
Épistémique	« je sais qu'ils ont mal », « on sait que ça a un caractère »
Doxologique	
Éthique	« respecter la loi des animaux », « pas arriver comme une personne violente qui tape sur tous les animaux », « respecter au moins l'environnement, après pas les maltraiter », « pas les taper pour rien », « les soigner si y a besoin », « il faut pas qu'ils soient tout seuls » (2), « le bien , c'est quand on leur donne un bain, qu'on les lave, qu'on les tond » (3), « je me suis fait à l'idée que c'est pour leur bien » (4), « donner que du bien-être »
Esthétique	
Pragmatique	« pour produire il faut bien que l'animal soit heureux »
Intellectuel	
Affectif-hédonique	« ils ont mal », « j'avais une boule », « j'étais en panique », « elles ont mal », « j'étais heureux », « c'était comme comme un frère », « ça a été un coup de cœur », « pour la viande, ça me fait bizarre », « être au contact des animaux »
Volitif	« Je veux leur donner que du bien-être »
Désidératif	

- (1) Joëlle doit accepter le fait qu'on abatte les vaches lorsqu'elles ne sont plus productives.
- (2) Joëlle considère par souci pour le veau qu'il ne soit pas seul.
- (3) Joëlle juge bien qu'on s'occupe des animaux.
- (4) Joëlle considère qu'écorner un veau conduit à respecter les autres bovins du troupeau ainsi que l'éleveur.

Le discours de Joëlle présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, éthique-morale, pragmatique, affectif-hédonique et volitif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°30 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°30: *Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours de Joëlle*

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique welfariste	
Pragmatique welfariste	Être calme DONC arriver à faire ce qu'on veut de la vache Donner du bien-être DONC produire
Déontologiste	Travailler avec les animaux DONC NEG leur faire du mal (1) Être un bon éleveur DONC NEG taper et NEG s'énerver (1) Être un bon éleveur DONC respecter la loi des animaux (1)
Care	Travailler avec les animaux DONC leur donner du bien-être (2) NEG considérer l'animal uniquement comme de la viande à envoyer à abattoir DONC NEG travailler avec les vaches allaitantes (3)
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don-contre don	
Utilitariste naturaliste	

- (1) Joëlle exprime ces *points de vue* comme des principes moraux qu'elle accompagne d'une modalisation d'énonciation « il faut » et « il doit ».
- (2) Joëlle traduit le souci que la relation de l'Homme à l'animal soit favorable au bien-être de ce dernier.
- (3) Joëlle associe ce *point de vue* à une incapacité affective à pouvoir tuer un animal.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être de l'animal sont déontologistes (3 *points de vue*), pragmatique welfariste (2 *points de vue*) ou relèvent du care (2 *points de vue*).

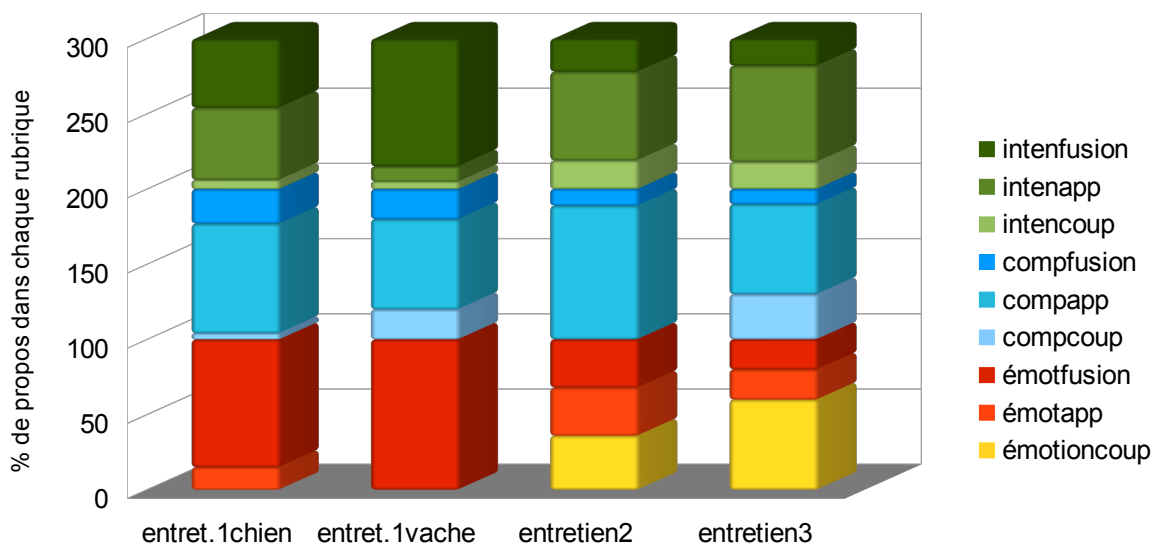


Figure n°6: Évolution de la relation aux animaux chez Joëlle

La figure n°6 montre l'évolution des caractéristiques de la relation à l'animal à l'égard des chiens (dans le premier entretien) puis des vaches (dans les trois entretiens). Nous n'avons pas considéré dans le deuxième entretien les propos qui relèvent des volailles, propos qui sont peu nombreux et qui feront l'objet d'une analyse qualitative.

L'entretien en début de formation révèle essentiellement des émotions fusionnelles à l'égard des chiens tout autant que des vaches. Si la compréhension d'apparement prime sur les autres modalités de compréhension avec respectivement 73 et 66 % des enchaînements, les *points de vue* qui en relèvent sont particulièrement plus réduits dans le cas de la vache (1 enchaînement) que dans le cas du chien (27 enchaînements). Joëlle dit en effet ne pas avoir été encore en contact avec des vaches. Elle exprime d'ailleurs majoritairement une intention d'apparement vis-à-vis du chien avec 48 % des propos alors que c'est l'intention de fusion qui domine à l'égard des vaches avec 85 % des propos.

Dans les trois entretiens qui relèvent de la relation à la vache et des volailles, nous observons un accroissement des intentions de coupure et d'apparement dans les discours, de même que l'apparition de propos relevant d'émotions de coupure et d'apparement. Les *point de vue* relevant de la compréhension de fusion se réduisent (avec successivement 34 %, 9 et 7 % de l'entretien 1 à l'entretien 3) et laissent place à plus de *points de vue* d'apparement dans un premier temps (avec 91 % des propos dans l'entretien 2), puis de *points de vue* de coupure (avec 35 % des propos dans l'entretien 3).

Dans l'entretien 2, les savoirs relevant de compréhension d'apparement qui concernent les vaches sont très vraisemblablement acquis durant la formation. Joëlle n'a en effet jamais eu de contact avec les vaches auparavant, et n'exprime pas plus d'événements hors de la formation

susceptibles d'en avoir fait acquérir de nouveaux. Comparé à l'entretien 1, l'accroissement de la compréhension d'apparement semble corrélée⁵³ avec l'accroissement de l'intention d'apparement.

Cependant dans l'entretien 3, la compréhension d'apparement est plus réduite que dans l'entretien 2 (avec 58 % des propos contre 91 % dans l'entretien 2) alors que l'intention d'apparement reste stationnaire. L'apprentissage des injections, de l'écornage, et d'un bien-être de l'animal anthropocentré donne lieu à des propos relevant d'une compréhension de coupure. Joëlle n'exprime pour autant qu'un seul propos relevant d'une intention de coupure. Il apparaît ne pas y avoir de corrélation entre compréhension et intention d'apparement. D'autres facteurs apparaissent intervenir. *2/3 des points de vue* relevant de la compréhension de coupure concernent l'écornage et la pratique d'injection. L'analyse micro doit nous révéler en quoi ces pratiques ne font pas l'objet d'une intention de coupure alors qu'elles développent une compréhension de coupure. En d'autres termes les savoirs apportés lors de l'enseignement de zootechnie semblent dissoner avec les intentions de Joëlle et ne pas les modifier.

Nous pouvons donc observer que la formation favorise une intention d'apparement à l'égard des vaches. Si elle est susceptible de favoriser une compréhension d'apparement, celle-ci est plus sujette à fluctuation selon la pratique enseignée. Nous pouvons observer en particulier que le bien-être de la vache est associé par Joëlle à un nombre croissant de facteurs de l'entretien 1 à l'entretien 3 (l'entretien 1 associe le bien-être animal à la maltraitance et à la santé, l'entretien 2 à la maltraitance, l'alimentation, l'absence de stress et les activités de l'Homme à l'égard de l'animal, l'entretien 3 à la maltraitance, la nourriture, la santé, l'attitude de l'Homme à l'égard de l'animal, l'espace et la possibilité pour l'animal de se déplacer et la production). Mais nous pouvons noter que le dernier facteur cité relève d'un propos de coupure.

Les valeurs modales observées dans les trois entretiens nous apportent des informations complémentaires (cf figure n°7).

53 Il ne s'agit pas d'une corrélation statistique.

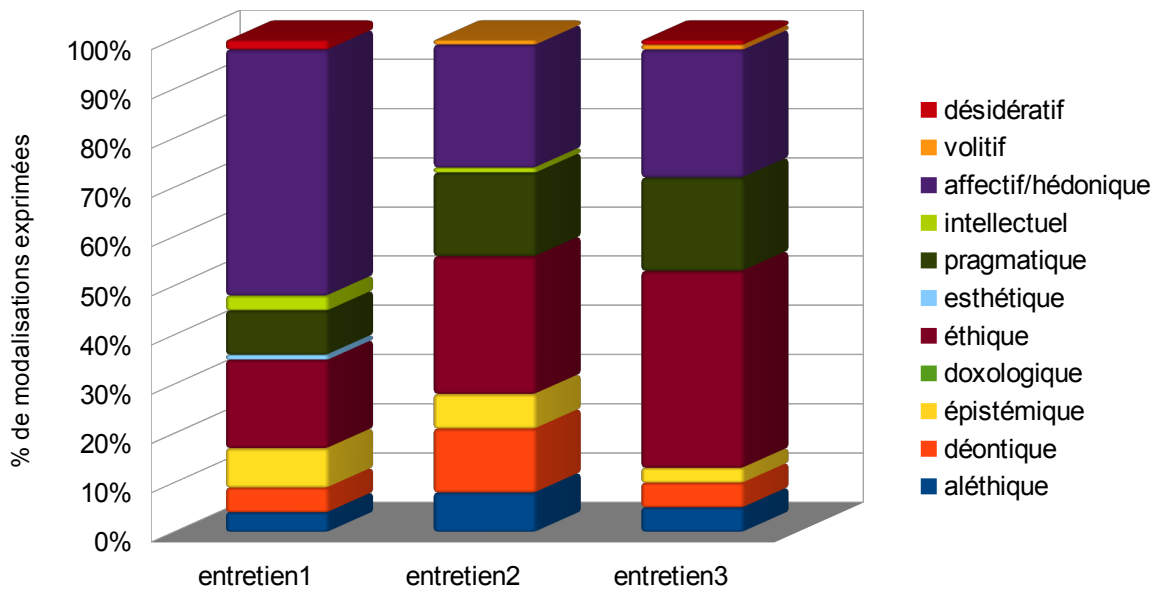


Figure n°7: Évolution des modalisations discursives dans les discours de Joëlle

Lors du premier entretien, les modalisations relèvent majoritairement de la valeur modale affective-hédonique (représentant 50 % des valeurs modales) et secondairement éthique (représentant 18 % des valeurs modales). Ce constat est à corrélérer avec à l'importance de l'intention de fusion (avec 85 % des enchaînements) que traduit, comme nous l'avons observé précédemment, les propos de Joëlle. Les modalisations éthiques prennent le pas sur celles qui relèvent de l'affectif-hédonique dans les entretiens 2 et 3, présentant respectivement 28 et 40 % des valeurs modales, ce qui corrobore le développement de l'intention d'apparement observé précédemment.

4.3.2.4. Analyse micro des discours de Joëlle

Pour tenter de comprendre l'influence de la formation sur les évolutions observées, nous avons identifié les contradictions et divergences que Joëlle présentait dans ses propos et les contextes et acteurs mentionnés contribuant à leur émergence : les responsables de l'enseignement, les élèves, l'exploitation du lieu de stage et son chef d'exploitation, et l'animal.

Le tableau n°31 regroupe toutes les contradictions et divergences mises en évidence au regard des propos rapportés, dont les interprétations vont être présentées par la suite.

Tableau n°31: Analyse interactionnelle des contradictions et divergences dans les propos de Joëlle

	<i>Contradictions et divergences</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatifs aux autres élèves</i>	<i>Propos relatifs au chef d'exploitation</i>	<i>Propos relatifs à l'animal</i>	<i>interprétation</i>
1	<p>Manger, boire, avoir un endroit pour dormir DONC NEG chien malheureux</p> <p>contredit</p> <p>Ça me fait mal + savoir que le chien pleure, qu'il s'ennuie chien être seul DONC chien pleurer</p> <p>Ça me fait mal au cœur + de le savoir tout seul (le chien)</p>				<p>1-605. « <i>il fait la tête, il pleure, il va dans, dans un coin de la maison, il pleure</i> »</p> <p>1-611. « <i>il hurle à la mort</i> » « <i>il pleure</i> »</p>	<p>Culpabilisation ; Rationalisation pour justifier qu'il est en situation de bien-être en omettant les raisons qui font que l'animal est en situation de mal-être</p>
	<p>Prendre un bain DONC un bon moment à nous</p> <p>contredit</p> <p>Queue rentrée, oreille baissée DONC avoir peur</p>				<p>1-113. « <i>il a la queue qui est rentrée, qui s'est mis entre les pattes et les oreilles baissées</i> »</p>	<p>Projection de son propre bien-être sur l'animal et déni du mal-être du chien</p>
2	<p>Gagner du temps DONC NEG anesthésier avant l'écornage</p> <p>diverge de</p> <p>C'était choquant + (d'écorner) et Anesthésier les petits veaux DONC limiter la douleur à l'écornage</p> <p>Avec la compréhension d'apparement : écorner DONC brûler, avoir mal</p>	<p>(l'anesthésie) 2-136. « <i>C'était une perte de temps pour notre travail</i> »</p> <p>2-136. « <i>Normalement on aurait dû</i> »</p>	<p>2-136/140. « <i>Dylan et un autre de ma classe, (...) on a écorné puis ben on savait qu'il souffrait parce qu'il se débattait.</i> »</p>		<p>2-138. « <i>Il se débattait</i> »</p>	<p>Tension entre son affectivité et l'autorité de l'enseignante ;</p> <p>Primat de l'autorité sur la conformité et l'affectivité</p> <p>Rationalisation au nom de principes éthiques</p>

	<i>Contradictions et divergences</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatifs aux autres élèves</i>	<i>Propos relatifs au chef d'exploitation</i>	<i>Propos relatifs à l'animal</i>	<i>interprétation</i>
	<p>Bien-être DONC NEG laisser mourir de faim</p> <p><i>diverge de</i></p> <p>Poulets morts de faim DONC bien-être de l'élevage</p>			<p>2-366. « Il (le maître de stage) s'est inquiété. Parce que d'habitude, y'a pas autant de morts. (...) Y'en une vingtaine même pas... Que là, ben, c'est quand même étonnant »</p>		<p>Acceptation de l'autorité technoscientifique du maître de stage</p> <p>Absence d'esprit critique</p> <p>Banalisation de la mort.</p>
3	<p>Piqûre à une vache DONC douleur</p> <p><i>contredit</i></p> <p>Piqûre à une vache DONC NEG douleur dans le récit n°2.</p> <p>puis</p> <p>Être calme DONC animal être calme</p> <p><i>contredit</i></p> <p>Stressé DONC contrôler la vache</p>	<p>3-73. « Je me faisais engueuler (...) madame XXX qui était énervée à côté »</p>	<p>3-83. « Tout le monde (les garçons de niveau agricole) qui me criait à côté, ça m'aidait pas non plus (...) ils me rabaisaient »</p>			<p>Non-confiance en soi et jugement négatif des camarades et de l'enseignante</p>

4.3.2.4.1. Analyse de la première contradiction

Dans l'entretien 1, Joëlle présente une contradiction à l'égard de son chien qui se révèle dans le propos suivant (lorsque Joëlle quitte la maison pour l'école) :

1-625. « Ça me fait mal au cœur de la savoir tout seul mais après je me dis : il est pas malheureux, il a tout ce qu'il a. Il a à manger, il a à boire, il a un endroit pour dormir, il a son coin de chaleur. Puis, il est dans son coin ? Je sais bien que ça lui fait mal, ça me fait mal mais il est pas malheureux »

Joëlle observe aussi que le chien pleure et hurle à la mort. Malgré les signes de mal-être du chien que Joëlle perçoit, elle tente de rationaliser les conditions de vie du chien pour se prouver à elle-même qu'il est bien. On peut inférer chez Joëlle un sentiment de culpabilité que le mécanisme de défense de rationalisation tente d'atténuer. Il s'agit d'un mécanisme d'inadaptation dans la mesure où il ne résout pas la souffrance du chien.

4.3.2.4.2. Analyse de la seconde contradiction

La seconde contradiction relève d'une situation où Joëlle fait prendre son bain au chien. Elle dit successivement :

1-113. « *Il a vu qu'on arrivait dans une salle avec de l'eau. Il a commencé à, il a la queue qui a, qui est rentrée, qui s'est mise entre les pattes et les oreilles baissées.* »

1-155. « *Je le rassurais tout le long.* »

1-197. « *C'est un bon moment à nous* »

Malgré la conscience que le chien est en état de mal-être, Joëlle projette sur lui son propre bien-être. Cette projection conduit Joëlle à nier le mal-être de l'animal. Le déni de réalité externe apparaît le mécanisme en jeu.

4.3.2.4.3. Analyse de la troisième contradiction

Dans le second entretien, une première contradiction apparaît durant l'apprentissage de l'écornage, en témoigne le propos suivant :

2-90. « *C'était choquant. C'est...ça m'a un peu fait mal, c'est quand on a écorné. Parce que j'avais, je me sentais pas...Peur de lui faire mal et peur de le faire mal* ».

A la question de savoir si ils ont été anesthésiés, elle répond :

2-136. « *Ben, normalement on aurait dû, mais sinon, c'était une perte de temps pour notre travail, nous a dit Madame XXX. Donc avec Dylan et un autre de ma classe, on a... (...) on a écorné puis ben on savait qu'il souffrait parce qu'il se débattait.*

(...)

2-140. « *On a dû ben justement les bloquer. On était à deux sur; pour la bloquer. Parce que on savait très bien que ben, il souffrait.*

2-141. *Ah ouais.*

2-142. *On se disait c'est pour leur bien ou sinon après c'est nous qui auront mal. »*

Bien que visiblement l'enseignante se contredise entre ce qu'elle prône (anesthésier) et ce qu'elle organise, Joëlle, comme les autres élèves, accepte d'écorner alors qu'elle rejette sur un plan affectif cette pratique (c'était choquant). L'autorité de l'enseignante fait ici loi, alors même qu'elle remet en cause les règles éthiques qu'elle invoque au nom du gain de temps. La valeur pragmatique que l'enseignante fait primer sur la valeur éthique. La pratique qui consiste à anesthésier est associée à un principe de conformité pour Joëlle (l'adverbe « normalement » suppose la présence d'une norme). Pourtant l'autorité de l'enseignante qui remet en cause cette conformité ne fait l'objet d'aucune critique de la part de Joëlle. Elle l'accepte ou s'y soumet.

Joëlle se persuade de la nécessité de faire souffrir en rationalisant l'acte, c'est-à-dire en invoquant les raisons qui le justifient et qui relèvent d'une éthique utilitariste welfariste (visant à maximiser le bien-être collectif). Cette rationalisation nous apparaît ici un mécanisme de défense pour supporter le conflit interne entre le sentiment suscité et l'acceptation ou soumission aux consignes. L'autorité prime sur le principe de conformité et le sentiment négatif.

4.3.2.4.4. Analyse de la première divergence

Une divergence apparaît dans l'entretien 2 lorsque Joëlle décrit son stage dans une exploitation productrice de volailles.

2-355. *« Et quand ils (les poussins) étaient morts, ils étaient morts de, en général, ils meurent de quoi ?*

2-356. *Soit de mal, fin non, y'avait pas de maladies mais cardiaques. C'est qu'ils ont eu trop peur ou... Y'a, en ce moment, ils ont un problème de boiterie donc y'en a, ils pouvaient plus se déplacer. Et ils mourraient de faim.*

(...)

2-366. *Donc là, il (le maître de stage) s'est inquiété parce que d'habitude, y'a pas autant de morts. Y'en une vingtaine même pas... Que là, ben, c'est quand même étonnant.*

2-367. *(...) est-ce-que les conditions là justement que t'as vu toi, de, de l'élevage de poulets étaient pour toi des bonnes conditions par rapport au bien être de l'animal ?*

2-368. *Oui. »*

Or, Joëlle, dans le même entretien, a le *point de vue* suivant : bien-être DONC NEG laisser mourir de faim.

Le terme « d'habitude » pourrait laisser entendre que Joëlle observe chaque jour la mort d'une vingtaine de poussins. Mais, il nous semble plus probable que cette norme soit définie par le maître

de stage (qui s'inquiète du dépassement de la norme) et qu'elle soit acceptée comme telle par Joëlle.

Joëlle est par ailleurs sensible à la mort de l'animal. Elle dira dans le troisième entretien : « 3-119. *Je veux leur donner que du bien-être (aux animaux), pas leur faire de mal* ». Elle ne veut pas plus avoir en charge une exploitation de vaches à viande pour ne pas avoir à tuer d'animaux. Le terme « d'habitude » et la norme acceptée d'un certain nombre de morts la conduit à banaliser la mort chez l'animal d'élevage en acceptant l'autorité techno-scientifique de son maître de stage.

Par ailleurs Joëlle fait montre d'une absence d'esprit critique. Bien qu'observant des animaux mourir de faim, et bien qu'elle l'associe à un mal-être de l'animal, elle ne remet pas en cause les conditions d'élevage.

4.3.2.4.5. Analyse de la quatrième contradiction

Dans le troisième entretien, deux *points de vue* sont contradictoires :

Faire une piqûre DONC douleur et Faire une piqûre à une vache DONC NEG douleur.

Pour comprendre cette contradiction, il est nécessaire d'observer les émotions non isomorphes que Joëlle a durant les travaux pratiques destinées à apprendre à faire une piqûre à une vache.

3-6. *« Je savais que j'allais pas réussir, j'étais déjà stressée à ne pas réussir et qu'elle (l'enseignante) se mette encore plus en colère contre moi. (...)*

3-13. *J'ai peur de mal faire. (...)*

3-21. *J'ai eu peur, j'ai dit que j'y arriverais pas, j'ai tout de suite perdu confiance en moi, et je savais que j'allais pas réussir. (...)*

3-27. *Je sais que bon elles ont mal, mais je me suis fait à l'idée que c'est pour leur bien et je me sens pas à l'aise en fait avec elle, elle me fait peur.*

(...)

3-66. *Et qu'est-ce qui s'est passé, t'as planté l'aiguille ?*

3-67. *En fait comme la vache bougeait, j'étais déjà en panique parce que j'arrivais pas contrôler la vache, et comme elle faisait quand même assez mal, j'arrivais pas à me positionner pour...*

3-68. *La vache faisait mal ?*

3-69. *Oui, parce qu'elle donnait des coups de tête sur le côté, donc j'essayais de la contrôler parce que mon amie n'arrivait pas à la tenir en fait.*

(...)

3-73. *Je me faisais disputer parce que l'aiguille n'était plus dedans, je me faisais engueuler parce que l'aiguille n'était plus dedans.*

(...)

3-87. *Ben j'ai planté bien dix fois, j'ai essayé de planter plusieurs fois et c'était la peur qui*

gagnait, donc j'arrivais pas à la faire.

3-88. *D'accord.*

3-89. *Avec tout le monde qui me criait à côté, ça m'aidait pas non plus.*

3-90. *Qui donc ?*

3-91. *Ben les garçons qui sont de niveau agricole ils sont dans l'agriculture.*

3-92. *Oui, ils ont l'habitude de le faire.*

3-93. *Et pour eux, c'était mal que j'y arrive pas et avec madame XXX qui était énervée à côté.*

3-94. *Ils te disaient quoi ?*

3-95. *Oh, tu devrais déjà l'avoir fait, t'y arrives pas, ils me rabaissaient en fait.*

(...)

3-99. *Après, je sais pas comment faire pour être calme quand je fais ça, mais c'est la peur qui a gagné sur moi en fait. »*

Alors que Joëlle exprime une intention d'apparemment «Être calme DONC animal être calme » dans ce même récit, elle est ici paniquée, stressée lors de l'apprentissage de pratiques d'injection. Elle doit contrôler la vache qui donne des coups de tête et qui exprime visiblement un stress ou une douleur.

Sa peur à l'égard de l'échec apparaît expliquer qu'elle ne se soucie plus de la douleur ou du stress de la vache. La difficulté de contrôler l'animal ne fait qu'augmenter le stress de Joëlle, ainsi sans doute que celui de la vache.

La peur de Joëlle la conduit à paniquer, à échouer et à générer des critiques de la part de ses camarades et de l'enseignante. Ces réactions la conduisent à accroître son stress et à faire souffrir/ou stresser d'autant plus la vache. L'absence de confiance en soi de Joëlle est activée par les comportements des élèves et de l'enseignante, comportements qui l'amènent à ne plus prendre en compte la douleur de l'animal bien qu'elle ait conscience qu'il ait mal. Elle ne se concentre plus que sur ses propres émotions et sur les interactions avec les différents acteurs humains en présence. Deux facteurs interviennent donc en défaveur du bien-être de la vache : la non-confiance de Joëlle associée aux jugements négatifs des élèves et de l'enseignante.

4.3.3. Troisième cas d'étude : Noël

4.3.3.1. Analyse du premier discours de Noël en début de formation

L'entretien est présenté en annexe VII. Noël a 15 ans en début de formation. Il est fils de parents agriculteurs. Ces derniers possèdent des vaches laitières et allaitantes, mais aussi, à des fins non commerciales, des moutons, des chevaux, des chiens, des poules, des lapins.

A sa naissance, ses parents étaient déjà agriculteurs. Noël participe depuis l'âge de 10 ans à

différentes activités de l'exploitation « *n'importe, quand il faut aller chercher les bêtes dans, dans les champs ou des choses comme ça (...) j'allais avec mes parents* ». Une des activités qui lui plaît particulièrement est la participation au vêlage car « *ça fait un nouveau loyer, c'est le fruit d'une production* ». Le premier entretien d'explicitation porte sur le dernier vêlage que Noël a réalisé.

Il dit bien aimer chercher une vache au champ quand il va y avoir un vêlage. « *On met les cordes aux pattes des veaux. (...) on les tire, on tire le veau quoi. On tire sur les cordes* ». *C'est son père qui installe les cordes, et qui dicte comment tirer : « tire, tire sur la patte droite. Arrête. Tirer la patte gauche* ». Noël dit ne pas savoir comment la décision et la manière de tirer se prend. Puis « *on met le doigt dans les oreilles pour le (le veau) réveiller* », « *on met de l'eau dans les oreilles* », « *il aime pas, alors il secoue la tête, puis ça le réveille* », « *après on l'a mis dans la paille, il faut qu'il soit allongé sur le côté droit. (...) je sais pas pourquoi. Je sais pas, j'ai jamais demandé* ».

Une autre activité relève du paillage des logettes des génisses avec le tracteur. A la question de savoir comment les génisses réagissent, Noël répond : « *ils sont habitués (...) ils bougent pas (...) Ils sont même contents des fois, ils jouent, quand heu, ils viennent se mettre en dessous, parce que avec la soufflerie, ça fait de la pression (...) ils font des bonds et tout ça, fin on voit qu'ils jouent quoi.* ».

Noël n'aime pas la traite car « *c'est trop d'occupation.* » Il préfère, si il reprend la ferme, avoir des vaches allaitantes. Bien qu'il considère que la vache laitière soit moins sauvage et se laisse approcher et caresser, la vache allaitante permet d'avoir moins d'occupation avec les animaux. Il n'y a pas de vaches qu'il préfère à d'autres. Il y a au demeurant des vaches plus gentilles car « *elle se laisse caresser* », même si il pense que c'est inutile. « *Je pense que c'est par envie de caresser. Je pense pas que ça soit utile comme leur donner à manger* ».

Noël voulait « *faire garde forestier (...) car la forêt, c'est un truc que j'aime bien aussi* » ou « *travailler dans les espaces verts* ». Il dit pourtant que son premier choix a été de demander à faire le baccalauréat professionnel option production animale, car il voulait « *essayer d'avoir un diplôme* » et que ses résultats ne lui permettaient pas de s'engager dans une formation « *espaces verts* ». Attiré par le végétal, il voudrait d'ailleurs que dans la formation, il y ait davantage de cours sur la production des céréales. Il pense qu'il va reprendre la ferme car sa sœur n'est pas intéressée.

Ses loisirs relèvent de la chasse qu'il pratique avec ses oncles. « *Depuis que je suis tout petit* », « *je vais à la chasse (...), j'aime bien voir un arbre, y'en a un qu'est plus beau, plus gros que les autres* ». Le moment le plus agréable dans la chasse est pour lui « *quand on voit une bête. Même si on la tue pas, on va la voir (...), moi, j'aime bien* ».

Le tableau n°32 analyse les relations de Noël à l'animal (vaches et animaux sauvages) dans le premier entretien.

Tableau n°32: Analyse des relations de Noël avec l'animal dans le premier discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Vaches à viande Vache laitière Chien de chasse	Émotion/sentiment de coupure	Vache être caressée POURTANT NEG leur être utile (1)	Participer souvent au vêlage POURTANT NEG savoir quand le vêlage est difficile et que l'animal est en difficulté (1) Mettre du « respiro » ⁵⁴ au veau POURTANT NEG s'intéresser à savoir les effets sur le veau (2) Tirer sur la corde durant le vêlage POURTANT NEG s'intéresser à savoir quand le faire (2) Faire une piqûre au veau à la fin du vêlage POURTANT NEG s'intéresser à savoir les effets de la piqûre (2) NEG reconnaître les vaches DONC NEG traire Tirer sur la corde pour faire vêler DONC répondre aux ordres de son père (2) Faire vêler DONC avoir un nouveau produit (le veau) Avoir des vaches à viande DONC pouvoir ainsi moins s'en occuper NEG aimer traire DONC NEG aimer les vaches laitières Avoir un chien pour la chasse DONC NEG avoir d'activités avec lui autre que la chasse Chien garder la ferme DONC chien utile Essayer de voir si vache prête à vêler POURTANT NEG y arriver (3)

54 Stimulation du réflexe respiratoire en administrant des gouttes dans le nez du veau.

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal sujet	<p>Veaux et vaches : content, jouer, être zen, aimer,</p> <p>Chien : savoir</p>	Émotion/sentiment d'apparementement	<p>Veau avoir de l'eau dans les oreilles DONC sensation désagréable du veau DONC veau se réveiller</p> <p>Veau relever la tête à la naissance DONC veau bien aller</p> <p>Veau allonger, NEG bouger, trembler, DONC NEG aller bien</p> <p>Vaches habituées DONC NEG bouger quand pailler</p> <p>Veaux faire des bonds dans leurs enclos DONC jouer</p> <p>Génisses se mettre sous la soufflerie du pailleur DONC jouer</p> <p>Vaches voir la pailleuse POURTANT vaches NEG gênées</p> <p>Vache qui s'isole DONC malade ou prête à vèler</p> <p>Vache ruminer DONC être bien</p> <p>Vache souvent en contact avec l'humain DONC animal moins sauvage</p> <p>Vaches être frottées sur la tête DONC vaches bien aimées</p>	<p>Essayer de voir si vache prête à vèler POURTANT NEG y arriver (3)</p> <p>Mettre de l'eau dans les oreilles du veau DONC stimuler le veau à la naissance</p> <p>Mettre de l'eau dans les oreilles du veau DONC le réveiller</p> <p>Pendre le veau à la naissance DONC lui faire cracher l'eau qu'il aurait bu à la naissance</p> <p>Savoir si la vache est vivante, pas morte DONC aller au champ voir la vache en train de vèler</p>

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
l'animal comme être humain	Vache : zen, gentil contente	Émotion/sentiment de fusion		Compréhension de fusion	Vache gentille DONC se laisser caresser	Intentions de fusion	<p>Vaches laitières moins sauvages DONC pouvoir les approcher et les caresser</p> <p>Voir une bête dans la nature DONC avoir un beau spectacle</p> <p>Caresser POURTANT inutile pour la vache</p> <p>Caresser DONC répondre à son propre besoin</p>

- (1) Vache être caressée POURTANT NEG leur être utile contredit le *point de vue* Vaches être frottées sur la tête DONC vaches bien aimées.
- (2) Noël dit suivre les ordres de son père et ne pas chercher à savoir comment tirer le veau en fonction des comportements du veau ou de la mère, ni savoir les effets du « respiro » ou d'une piqûre Ce manque d'intérêt relève selon nous de la coupure.
- (3) Noël est motivé pour savoir repérer le moment où une vache est prête à vêler. Cependant nous ignorons si il souhaite ainsi mieux connaître l'animal ou si il s'inscrit dans un seul but de production.

La relation aux veaux et aux vaches, aux chiens et aux animaux sauvages relèvent de propos de coupure, d'apparemment et de fusion.

La compréhension de coupure relève d'une non-reconnaissance de l'utilité de caresser les vaches alors que Noël observe qu'une vache aime être frottée sur la tête. La dimension affective pour le bien-être de la vache est dévalorisée.

Les intentions de coupure relèvent d'une part d'une absence de souhait chez Noël de comprendre les activités qu'il réalise auprès des vaches (exemples : Mettre du « respiro » au veau POURTANT NEG s'intéresser à savoir les effets sur le veau ; Tirer sur la corde durant le vêlage POURTANT NEG s'intéresser à savoir quand le faire). Ces activités sont pour partie prescrites par son père sans que leurs finalités soient comprises par Noël. Celui-ci souhaite par ailleurs limiter les temps d'activités avec les vaches, d'où sa préférence pour les vaches allaitantes.

Dans les termes qui relèvent d'une conception de l'animal-sujet, les veaux et les vaches sont conçus comme des êtres vivants susceptibles de sentiments (« content », « aimer »).

Les *points de vue* qui relèvent d'une compréhension d'apparemment caractérisent les interprétations d'affects, de sensations ou de phénomènes physiologiques que Noël élabore à partir des comportements observés, mais aussi les relations qu'il fait entre le contexte de vie de l'animal et son comportement ou son attitude (exemple : Vache souvent en contact avec l'humain DONC animal moins sauvage). Les *points de vue* qui s'inscrivent dans une intention d'apparemment relèvent d'un souhait de connaître (exemple : Essayer de voir si vache prête à vêler POURTANT

NEG y arriver), ainsi que d'une sollicitude à l'égard du veau à la naissance ou de la vache.

Certains termes qualifiant l'animal sont emprunts d'anthropomorphisme. Noël qualifie une vache de « gentille » dans la mesure où elle se laisse ainsi caresser. Caresser est une action qui apparaît dans tous les *points de vue* relever de l'intention de fusion avec les vaches. Pour Noël, caresser répond à ses besoins sans interroger si cela peut aussi correspondre aux besoins de la vache.

Nous pourrions penser que Noël est réservé sur ses émotions ou sentiments ou qu'il n'en a pas. Il n'en traduit tout du moins aucun à l'égard des vaches. Pour autant il exprime des sentiments envers des éléments de nature comme la forêt, (j'aime bien + la forêt) ou les arbres (« *j'aime bien voir un arbre, y'en a un qu'est plus beau, plus gros que les autres* »). Il aime aussi la chasse car de voir certains animaux présente une dimension esthétique : « *Et quel est le moment le plus agréable pour toi dans la chasse ? Ben, c'est quand on voit, quand on voit une bête. Même si on l'a pas, on va la voir. (...), même si on la tue pas. Quand on part après un lièvre, si on peut le tirer, on tire, on l'a ou on le loupe, ça dépend. Au moins, déjà de la voir, c'est beau* ». A contrario, « *ça m'arrive pas de trop* » d'observer le troupeau. Noël souhaitait initialement être garde forestier et l'orientation qui le conduit à intégrer une formation sur les productions animales se fait par défaut. La relation aux bovins ne génèrent donc aucun sentiment ni émotion positive à leurs égards.

Le tableau n°33 présente des exemples de modalisations d'énonciation de Noël et les valeurs modales que nous leur associons dans le premier discours.

Tableau n°33: Valeurs modales dans le premier discours de Noël (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« Elles sont plus habitués » (1), « elles sont sauvages »
Déontique	« On est obligé » (d'apprendre), « normalement, faut pas de trop », « j'ai pas le droit de chasser », « les vaches à viande il faut les traire tous les jours »
Épistémique	« J'arrive pas trop à voir » (une vache qui va vêler), « je pense qu'on va apprendre pas mal de choses »
Doxologique	
Éthique-morale	« J' aide à tirer » (le veau) (2)
Esthétique	« C'est beau de voir un lièvre »
Pragmatique	« J' aide à tirer » (le veau) (2), « C'est un loyer » (un veau qui naît) (3), « ça écoute bien » (un chien dressé) (4), « je pense pas que ça soit utile », « ils passent trop de temps (...) si ils en font moins , ils investissent dans quelque chose qui va plus vite », « des vaches à viande, j'en aurais largement » (de travail)
Intellectuel	
Affectif-hédonique	« J'aime bien voir un arbre », « si on peut l'avoir (le gibier), c'est mieux », « y'en a des plus gentilles » (des vaches), « c'est par envie de la caresser », « c'est ma récompense aussi » (de tuer un animal)
Volitif	
Désidératif	« je pense pas que ça sera ce que je ferai »

(1) S'habituer répond à des règles qui relèvent de l'adaptation d'un organisme à un système donné.

- (2) Aider peut présenter deux valeurs modales dans ce contexte : une valeur modale éthique qui relève d'une aide apporter à son père lors du vêlage, ou une valeur modale pragmatique associée au fait d'agir utilement.
- (3) La naissance d'un veau est conçu au travers de son utilité, de l'intérêt financier qu'il représente.
- (4) Un chien qui écoute est pour Noël un chien utile.

Le discours de Noël présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, éthique-morale, esthétique, pragmatique, affectif-hédonique et désidératif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°34 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°34: *Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Noël (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)*

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	
Pragmatique welfariste	Essayer de voir si vache prête à vêler POURTANT NEG y arriver (1)
Déontologiste	
Care	
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don/contre-don	Mettre de l'eau dans les oreilles du veau DONC stimuler le veau à la naissance (2) Mettre de l'eau dans les oreilles du veau DONC le réveiller (2) Pendre le veau à la naissance DONC lui faire cracher l'eau qu'il aurait bu à la naissance (2) Savoir si la vache est vivante, pas morte DONC aller au champ voir la vache en train de vêler (2)
Utilitariste naturaliste	

(1) La motivation liée au souhait de connaître l'animal se réduit cependant à la compréhension de processus physiologiques avec une visée utilitariste.

(2) Les *points de vue* relèvent du soin apportés au veau à la naissance et pourraient relever d'une éthique du care. Cependant, dans la mesure où Noël de cherche pas à avoir de relations affectives avec les animaux domestiques, il nous apparaît plus pertinent de les positionner dans une éthique du don/contre -don.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être de l'animal s'inscrivent dans une

éthique du don/contre-don (4 *points de vue*) ou d'une éthique pragmatique welfariste (1 *point de vue*).

4.3.3.2. Analyse du discours de Noël à l'issue de la première année

L'entretien est présenté en annexe VIII. Ce qui a le plus plu à Noël durant la première année de formation est de participer au concours régional d'observation de la conformation des vaches laitières : « *on devait juger des vaches euh, pfff, pour leur production laitière* », « *voir l'état dans lequel ils étaient, l'état corporel* ». Par ailleurs, ce qui est pour Noël important d'avoir appris dans la formation, c'est « *le fonctionnement de la panse d'une bête* ».

Il considère qu'il n'a pas changé ses pratiques avec les bovins sur l'exploitation de ses parents hormis l'utilisation du licol avec les veaux.

Si rien ne lui a déplu dans son apprentissage, il considère cependant le dressage des animaux inutiles. L'entretien d'explicitation porte sur l'apprentissage du dressage du veau réalisée à l'école. Le dressage sert, selon Noël, à faire des concours, ce qui ne l'intéresse pas. Mais pour lui, « *quand ils ont l'habitude de l'Homme pour... qu'on... qu'on leur met le licol (...), ils ont moins peur* ». Il découvre que l'apprentissage se fait rapidement avec des jeunes veaux : « *ça marche dès que c'est tout petit* ». Par contre ce dressage n'a pas d'intérêt sur une exploitation si il conduit à créer une relation affective : « *y'en a qu'une ou deux, je pense que oui mais quand y'en a beaucoup* ». Et il conclut : « *Non mais de toute façon après c'est pour les vendre donc ça sert pas à grand-chose !* ». Seules certaines vaches « *gentilles* » justifient une relation affective.

Noël a aussi appris à faire des injections. Durant les travaux pratiques, il observe « *que la vache est un peu apeurée* » et que, bien qu'elle soit en cage, « *il faut être à plusieurs, puis la tenir et puis un qui pique et plusieurs qui la tiennent* » et que finalement « *la vache elle bouge, elle se débat un peu* ».

Durant son stage sur une exploitation agricole, il n'observe aucune pratique professionnelle associée à l'animal susceptible de le réinterroger même si « *tout le monde est différent, travaille différemment* ».

L'apprentissage du bien-être animal n'est pas utile pour lui : « *Ben non, ça me paraît pas utile parce que c'est déjà..., c'est une habitude.* » Et à la question de savoir ce qu'est le bien-être animal selon lui, il répond : que la vache « *soit nourrie* ».

Il réitère le fait qu'il n'aime pas faire la traite des vaches et qu'il n'aime pas les vaches laitières. Avec les vaches allaitantes, « *y'a pas loin à aller* », elles demandent moins de déplacements quotidiens.

Pour lui, sa conception de l'animal n'a pas changé : « *J'ai l'habitude moi, chez moi* », « *une vache, c'est une vache* ».

Le tableau n°35 présente l'analyse de la relation de Noël avec les bovins dans le deuxième entretien.

Tableau n°35: Analyse de la relation de Noël à l'égard des bovins dans le deuxième discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coupure	Aimer + les vaches allaitantes (1)	Animal réifié	<p>Animaux bien nourris DONC être en état de bien-être (2)</p> <p>Être une vache DONC être comme toutes les vaches sans différence individuelle (3)</p> <p>Veau être habitué à être attaché aux cornadis DONC NEG être stressé (4)</p>	Intentions de coupure	<p>Faire avancer le veau DONC taper dessus, le pousser</p> <p>Dresser DONC se faire obéir</p> <p>Dresser DONC ne présenter d'intérêts que pour des concours</p> <p>Dresser les petits veaux DONC plus facile de contrôler les futures génisses</p> <p>NEG faire de concours DONC NEG dresser</p> <p>Veaux dressés DONC plus faciles à attraper</p> <p>NEG aimer passer de temps avec les animaux DONC aimer les vaches allaitantes</p> <p>Avoir des vaches allaitantes DONC avoir peu de visites des animaux à faire</p> <p>Avoir des vaches allaitantes DONC paie de l'agriculteur moins importante que la production laitière</p> <p>Vaches stressées DONC faire attention à ne pas casser l'aiguille lors des vaccins (5)</p> <p>Troupeau de vaches trop important en taille DONC relation affective impossible</p> <p>Vaches seront vendues DONC les dresser NEG utile</p> <p>Dresser les vaches DONC risque de s'attacher DONC risque NEG les vendre</p> <p>Apprendre à faire marcher DONC contrôler l'animal</p>

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'anima
Animal sujet	Apeurée peur apprendre	Émotion/sentiment d'apparementement		Compréhension d'apparementement	<p>Vache être habituée à l'Homme DONC vache acceptée d'être plus facilement attrapée</p> <p>Veau attaché seul aux cornadis DONC veau stressé</p> <p>Veau être habitué à être attaché aux cornadis DONC NEG stressé (4)</p> <p>Veau être fixé aux cornadis DONC s'énerver</p> <p>Veau dressé DONC veau avoir moins peur de l'Homme</p> <p>Veau encore petit POUTANT pouvoir apprendre à marcher avec l'Homme</p> <p>Vache ruminer DONC NEG être malade</p> <p>Vache être caressée souvent DONC venir plus facilement vers l'Homme</p>	Intention d'apparementement	<p>Vaches parfois maigres DONC réglementation sur le bien-être parfois utile</p> <p>Avoir des vaches DONC les nourrir comme il faut</p>
Animal égo ou anthropomorphisé	Gentille (6)	Émotion/sentiment de fusion		Compréhension de fusion	<p>Vache se laisser approcher DONC être gentille</p> <p>Vache être en tête du troupeau pour le faire marcher DONC être gentille</p>	Intentions de fusion	<p>Vache gentille DONC la garder (7)</p> <p>Vache belle DONC la garder (8)</p> <p>Vache gentille DONC pouvoir la caresser (7)</p>

- (1) Les vaches allaitantes sont « aimées » car elles exigent moins de relations avec l'éleveur. Le sentiment exprimé relève plus d'une coupure.
- (2) Le bien-être de l'animal est limité aux seuls besoins physiologiques.
- (3) Noël ne reconnaît pas de différences individuelles
- (4) L'habitude à être attaché aux cornadis n'est pas questionnée comme un phénomène actif qui peut créer un stress chez l'animal ou une démarche de coping. Mais ce *point de vue* peut aussi relever d'une compréhension d'apparement liée à une observation répétée du comportement des veaux.
- (5) Le souci de Noël lors de l'apprentissage de la vaccination est de ne pas tordre l'aiguille de la seringue, sans se soucier de la douleur que cela peut générer.
- (6) Gentil désigne une personne qui manifeste de la bienveillance, des sentiments amicaux, dont l'action est prévenante, délicate, agréable pour les autres, ou qui se conduit bien selon la définition du CNRTL.
- (7) Les intentions relationnelles sont associées aux comportements égo et anthropomorphisés de la vache.
- (8) La beauté de la vache comme nous l'avons argumenté précédemment relève d'une intropathie esthétique et s'inscrit dans la fusion.

Noël présente des propos de coupure, d'apparement et de fusion à l'égard des vaches et des veaux.

La vache est conçue comme un être vivant sensible susceptible d'avoir des émotions et des capacités cognitives, voire comme un animal ayant un certain caractère (comme d'être gentille).

Pourtant, et de manière contradictoire, les *points de vue* relevant d'une compréhension de coupure véhiculent une conception de l'animal qui conduit à nier toute dimension psychologique : son bien-être est limité à des besoins physiologiques et l'animal n'a pas de caractéristiques individuelles. Cette considération réductrice du bien-être de la vache est à mettre en regard d'une absence d'intérêt à passer trop de temps avec les vaches, et notamment à les dresser.

Le dressage se justifie pour des intentions de coupure. Il peut faciliter la manipulation de la vache et son contrôle. Mais, dans d'autres propos, il se limite à la préparation aux concours. Il fait aussi courir le risque de s'attacher à l'animal et de ne plus pouvoir le vendre.

Pour autant Noël présente aussi des propos relevant d'une compréhension d'apparement quant à l'intérêt du dressage pour l'animal. Il observe que dans certaines situations (contention dans les cornadis), l'animal peut être stressé, que certains comportements de l'Homme (les caresses) peuvent permettre à la vache de moins craindre l'Homme (Vache être caressée souvent DONC venir plus facilement vers l'Homme). Ses intentions d'apparement relèvent de préconisations générales à l'égard du bien-être animal qui ne s'appliquent pas à la situation des animaux de l'exploitation de ses parents.

Les propos qui relèvent de la fusion donnent lieu à des *points de vue* qui anthropomorphisent l'animal et qui valorisent la relation affective avec certaines vaches jugées gentilles. Si certaines vaches, de part leur comportement à l'égard de l'Homme, sont susceptibles de faire l'objet d'une relation affective avec l'éleveur, elles demeurent et doivent pour Noël demeurer l'exception car

l'animal bénéficie alors d'un régime particulier (ne pas être réformé). L'attachement à l'animal est généralement à éviter car il remettrait en cause la nécessaire séparation lors de la vente.

Si Noël reconnaît la possible dimension affective avec la vache, celle-ci ne peut faire partie de l'acte de production et suppose par ailleurs de passer du temps avec les animaux, ce qu'il ne souhaite pas. Cela peut expliquer un rabattement du bien-être de l'animal à ses seuls besoins physiologiques.

Le tableau n°36 présente des exemples de modalisations d'énonciation de Noël et les valeurs modales associées.

Tableau n°36: Valeurs modales dans le deuxième discours de Noël (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« ils ont déjà un peu l' habitude » (1)
Déontique	« il fallait pas taper » (2), « on a appris qu'il fallait bien les nourrir » (2), « c'est normal qu'elle soit bien nourrie » (2), « on devait s'occuper des vaches »
Épistémique	« faut savoir ce qu'il faut qu'elle mange »
Doxologique	« On a fait le jugement (de bétail) »
Éthique-morale	« il fallait pas taper » (2), « on a appris qu'il fallait bien les nourrir » (2), « c'est normal qu'elle soit bien nourrie » (2), « ils sont plus à l'attache, ils sont en liberté »
Esthétique	
Pragmatique	« De toute façon c'est pour vendre les bêtes », « il lui faut des minéraux » (3), « y'a un sens pour mettre le licol » (4), « on a plus facile une fois qu'elles ont pris l'habitude », « pour faire des concours (...) c'est bien de les apprendre », « c'est une perte de temps » (aller voir les vaches), « y'a pas loin à aller », « vaches allaitantes (...) par rapport au rendement », « on devait s'occuper des vaches » (5)
Intellectuel	
Affectif-hédonique	« s'énerver », « elle avait peur », « elle est gentille », « on peut la caresser »
Volitif	« si on veut faire des concours »
Désidératif	

- (1) Le mot *habitude* est associé aux règles naturelles qui régissent le fonctionnement de l'animal.
- (2) Ces modalisations relèvent de règles et de normes éthiques ou morales. Elles font donc référence tout autant à des valeurs modales déontiques qu'éthiques-morales.
- (3) Noël précise qu'il est important de donner des minéraux pour la production.
- (4) Noël précise la manière la plus pratique de mettre le licol au veau.
- (5) Associé à « *on devait* », *s'occuper* est porteur d'une valeur modale qui relève de l'utilité.

Le discours de Noël présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, pragmatique, affectif-hédonique et volitif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°37 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°37: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Noël

Éthiques	Points de vue
Pragmatique awelfariste	Faire avancer le veau DONC taper dessus, le pousser Dresser DONC ne présenter d'intérêts que pour des concours (1) NEG faire de concours DONC NEG dresser (1) Vaches stressées DONC faire attention à ne pas casser l'aiguille lors des vaccins (2) Troupeau de vaches trop important en taille DONC relation affective impossible Vaches seront vendues DONC les dresser NEG utile Dresser les vaches DONC risque de s'attacher DONC risque NEG les vendre (3)
Pragmatique welfariste	Apprendre à faire marcher DONC contrôler l'animal Dresser les petits veaux DONC plus facile de contrôler les futures génisses Veaux dressés DONC plus faciles à attraper
Déontologiste	Vaches parfois maigres DONC réglementation sur le bien-être parfois utile (4) Avoir des vaches DONC les nourrir comme il faut (5)
Care	
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don-contre don	
Utilitariste naturaliste	

(1) L'apprentissage du dressage vise, selon l'enseignante, à réduire le stress de l'animal en créant un attachement à l'égard de l'animal. Limiter l'intérêt du dressage au concours, c'est en nier l'intérêt pour le bien-être de l'animal.

(2) Ce n'est pas la douleur de l'animal qui est questionnée mais la conservation de l'aiguille de la seringue.

(3) Le dressage est conçu comme inutile car il favorise une relation affective avec l'éleveur.

(4) Ces *deux points de vue* sont accompagnés de modalisations « c'est normal », et « faut quand même », qui traduisent des principes de normes et de devoirs.

(5) Le propos est accompagné d'une modalisation d'énonciation « *on doit* ».

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être de l'animal sont pragmatiques awelfaristes (7 *points de vue*), secondairement pragmatique welfaristes (3 *points de vue*), et déontologiste (2 *points de vue*).

4.3.3.3. Analyse du troisième discours de Noël à l'issue de la seconde année

L'entretien est présenté en annexe IX. Les visites d'exploitation et la foire de Sedan où différentes vaches de la ferme du lycée agricole sont présentées sur un ring sont ce qui a le plus plu à Noël durant cette seconde année. La foire est l'opportunité de voir « *défiler les animaux, c'est bien coordonné, (...), c'était bien* ». Pour autant il n'aime pas les concours : « *promener une vache après une corde, c'est pas trop mon truc, ça me gêne pas parce que c'est, je veux dire, je le ferais pas chez moi tous les jours, ceux qui prépare la foire à Sedan, il faut bien, il faut les dresser avant, mais moi ça m'intéresse pas donc heu, je le ferais pas* ».

Il n'a pas été possible de faire un entretien d'explicitation de l'événement de Sedan dans la mesure où Noël n'a eu aucune relation avec les animaux, il n'a fait que voir le spectacle.

A propos des visites d'exploitation, il est surtout intéressé par des aspects qui ne relèvent pas directement de la relation à l'animal (ex : le principe de la méthanisation). Il a visité des fermes en agriculture biologique mais il n'est pas question pour lui de changer le système d'exploitation de ses parents : « *Après ça fait, tout change, on fait plus rien pareil, il y a plus rien qui est pareil qu'avant (...)* *Après ça fait des gros changements, de pouvoir passer du, ... au bio, il faut changer de train de vie, de d'habitude, (...), je ferais plutôt comme mes parents* ».

Mais finalement il avouera que rien ne l'intéresse en formation, même pas les cours de zootechnie. Seul le fait d'être dehors sur l'exploitation de la ferme lui convient.

L'entretien d'explicitation concerne l'apprentissage du dressage du veau qu'il a appris au lycée, apprentissage qu'il trouve toujours inutile. Mais il y voit comme seul intérêt que « *c'est plus facile à attraper c'est la seule utilité qu'il peut y avoir, mais après il faut peut-être pas avoir trop de vaches* ».

Il n'a, selon lui, pas modifié ses activités sur la ferme de l'exploitation depuis le début de la formation. « *Non, je pense pas trop, parce que on apprend ce qui était fait avant, je pense qu'on fait pareil que ce qui, ce que, ce qu'ils ont appris, je pense ; je pense que je fais pareil que ce qu'ils (ses parents) ont appris avant* ».

Pour lui, le bien-être du bovin se réduit à bien nourrir l'animal, à le soigner des maladies qu'il peut avoir, et à éviter de le stresser de manière continue.

Le tableau n°38 présente l'analyse de la relation de Noël avec les bovins dans le troisième entretien.

Tableau n°38: Analyse de la relation de Noël avec les animaux dans le troisième discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal	
Animal réifié	Animaux de rente	Content + de voir les vaches partir à abattoir car moins de boulot	Animaux de rente DONC devoir aller à l'abattoir	<p>Faire des vaches en agriculture biologique DONC prix de la viande plus cher</p> <p>Devoir avoir un contact affectif avec l'animal DONC NEG aimer dresser</p> <p>Avoir dressé un veau POURTANT NEG être intéressé pour savoir ce que le veau est devenu suite à sa passation auprès d'un autre camarade (1)</p> <p>Dresser DONC faire obéir</p> <p>Faire apprendre à marcher au pied DONC s'arrêter quand on veut, avancer quand on veut</p> <p>NEG faire des concours DONC NEG dresser (2)</p> <p>Dresser DONC plus facile à attraper</p> <p>Dresser DONC prendre trop de temps</p> <p>Vache avoir peur à l'approche de l'humain POURTANT pouvoir les attraper sans trop d'effort (3)</p> <p>Avoir des cours sur les vaches DONC NEG intéressant</p> <p>Animaux de rente DONC NEG pouvoir les garder (4)</p>	
Animal sujet	Apprendre Comprendre Peur	Émotion/sentiment d'apparementement	<p>Compréhension d'apparementement</p> <p>Vache dressée DONC vache écouter de mieux en mieux</p> <p>Entendre toujours le même ordre DONC vache comprendre</p> <p>Trop de temps passé au dressage DONC vache fatiguée</p> <p>Veaux être attrapés DONC avoir peur de l'Homme</p>	Intention d'apparementement	Bien élever des animaux DONC soigner ses bêtes quand malades, les nourrir

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
					<p>Veux sortir dehors avec l'Homme DONC NEG avoir peur de l'Homme</p> <p>Animal bien nourri DONC bien-être animal</p> <p>Animal non stressé toute la journée, par la présence de l'Homme DONC bien-être animal</p> <p>L'animal voir souvent l'Homme DONC NEG stressé</p> <p>Animal nous voir arriver sans avoir peur DONC bien-être de l'animal</p> <p>Vaches nous voir tous les deux jours DONC NEG avoir peur</p> <p>Vaches nous voir tous les deux jours POURTANT encore sauvages</p> <p>Vaches nous voir DONC avoir peur</p> <p>L'été, vaches libres dans les champs DONC se promener, faire ce qu'elles veulent</p>		
Animal égo ou anthropomorphisé	en avoir marre (5) gentille (6)	Émotion/sentiment de fusion	J'aime bien + la normande, vache gentille	Compréhension de fusion	<p>Vache se laisser caresser DONC vache gentille (6)</p> <p>Vache se frotter contre nous DONC vache gentille (6)</p>	Intentions de fusion	Vache gentille DONC la garder (7)

- (1) Suite à l'apprentissage du dressage d'un veau, chaque élève est chargé de faire une « passation de responsabilité » à un élève de première année. Noël dit ne pas avoir été intéressé par le devenir du veau.
- (2) Le dressage n'est conçu qu'au travers de la réalisation de concours. Il est nié comme susceptible de créer une relation entre l'Homme et l'animal (alors que Noël affirme par ailleurs connaître l'intérêt du dressage pour favoriser une relation affective).
- (3) Noël remet en cause l'intérêt du dressage dans la mesure où il peut attraper les bovins dans les prés sans effort, même si l'animal témoigne de comportements de stress dont Noël est conscient.
- (4) Un animal de rente suppose nécessairement d'être abattu. L'animal est jugé au travers de sa finalité.
- (5) Le propos est anthropomorphique.
- (6) Nous avons expliqué dans l'analyse du discours précédent que gentil associé à l'animal relève d'un égo et d'un anthropomorphisme.
- (7) L'intention de ne pas envoyer un animal à la réforme est associée à son comportement égo et anthropomorphisé.

Noël présente toujours des propos de coupure, d'apparement et de fusion à l'égard des vaches et des veaux.

La vache est conçue, au même titre que dans les entretiens 1 et 2, comme un être vivant sensible susceptible d'avoir des émotions (la peur) et des capacités cognitives (apprendre et comprendre), voire comme un animal ayant un certain caractère (tel qu'être gentille).

Les sentiments de coupure confirment les observations faites pour l'entretien 2. Noël ne souhaite pas avoir une relation affective avec les vaches (Devoir avoir un contact affectif avec l'animal DONC NEG aimer dresser). Leur départ à l'abattoir est ainsi l'occasion d'avoir moins de travail (content + de voir les vaches partir à abattoir car moins de boulot). Les envisager comme des animaux de rente justifie leur départ de l'exploitation. Le dressage, si il est conçu comme utile à l'éleveur dans la manipulation des animaux (Dresser DONC plus facile à attraper), prend trop de temps (Dresser DONC prendre trop de temps) et peut conduire à créer un attachement avec l'animal, ce que Noël veut éviter. Il indique d'ailleurs une absence d'attachement à l'égard du veau dressé à l'école : il se désintéresse du veau après l'avoir remis à un élève d'une autre classe, il ne sait pas à qui il a été transmis.

Les *points de vue* relevant de la compréhension d'apparement associent les comportements et les émotions de la vache aux raisons qui les motivent (exemple : Vache dressée DONC vache écouter de mieux en mieux ; Vaches nous voir tous les deux jours POURTANT encore sauvages ; Veaux sortir dehors avec l'Homme DONC NEG avoir peur de l'Homme). Le bien-être de l'animal ne se limite pas au simple fait de les nourrir comme nous l'observons dans l'entretien 2. S'y ajoute l'absence de stress à l'égard de l'Homme, qui justifie d'être périodiquement au contact de l'animal. Mais certains *points de vue* sont contradictoires : Vaches nous voir tous les deux jours DONC NEG avoir peur contredit Vaches nous voir tous les deux jours POURTANT encore sauvages et Vaches

(voyant l'Homme tous les deux jours) nous voir DONC avoir peur. D'ailleurs la seule intention d'apparemment conduit à envisager l'élevage uniquement au travers du soin et de l'alimentation.

Les propos relevant de la fusion, comme dans l'entretien 2, relèvent des intentions de garder certaines vaches dites gentilles.

Le tableau n°39 présente les modalisations d'énonciation et les valeurs modales associées dans le troisième entretien.

Tableau n°39: Valeurs modales dans le troisième discours de Noël (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« j'ai eu de la chance » (1), « ils sont moins sauvages »
Déontique	« En conventionnel, enfin normal » (2) , « on a pas le choix » (d'apprendre à dresser), « on est pas obligé » (de dresser), « ils sont là pour ça » (3) « il faut les faire partir, on les fait partir et puis c'est tout »
Épistémique	« c'est facile à dresser »
Doxologique	« elle marche normalement » (4)
Éthique-morale	« les soigner quand ils sont malades », « les nourrir correctement »
Esthétique	« C'était bien » (beau spectacle)
Pragmatique	« c'était des exploitations qui fonctionnaient », « après c'est plus facile à attraper », « ça sert plus à rien » « c'est déjà long », « s'en occuper (...) ils sont moins sauvages » , « mais bon c'est des animaux de rente » (5), « il faut quand même passer du temps à le faire » (6), « si on va les voir une fois de temps en temps on arrive pas à les approcher »
Intellectuel	« ça m' intéresse pas bien »
Affectif-hédonique	« elle en a marre », « ils ont peurs », « elles ont gentilles », « on la gardera toujours », « ils ont peurs », « on arrive à les caresser »
Volitif	« ils font ce qu'ils veulent »
Désidératif	

(1) La chance est conçue comme une loi naturelle qui dépasse la personne

(2) Les exploitations agricoles sont jugées au travers d'une normalité

(3) Les veaux sont là pour être vendus. Noël le pose comme une règle.

(4) En parlant des vaches, marcher normalement veut ici dire marcher selon les règles établies par l'enseignante.

(5) Les vaches sont conçues en fonction d'une finalité utilitaire.

(6) Noël considère que dresser fait perdre du temps.

Le discours de Noël présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, esthétique, pragmatique, intellectuel, affectif-hédonique et volitif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°40 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°40: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours de Noël

Éthiques	Points de vue
Pragmatique awelfariste	Vache avoir peur à l'approche de l'humain POURTANT pouvoir les attraper sans trop d'effort Animaux de rente DONC NEG pouvoir les garder
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	Bien élever des animaux DONC soigner ses bêtes quand malades, les nourrir (1)
Care	Vache être gentille DONC la garder
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don-contre don	
Utilitariste naturaliste	

(1) Noël le pose comme une règle morale au travers de la modalisation d'énonciation « il faut » à la valeur modale déontique.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être de l'animal sont pragmatiques awelfaristes (2 *points de vue*), secondairement déontologiste (1 *point de vue*), ou s'inscrivent dans une éthique du care (1 *point de vue*).

4.3.3.4. Évolution de la relation à l'animal durant la période d'enquête

La figure n°8 présente l'évolution de la relation de Noël avec l'animal durant les trois entretiens.

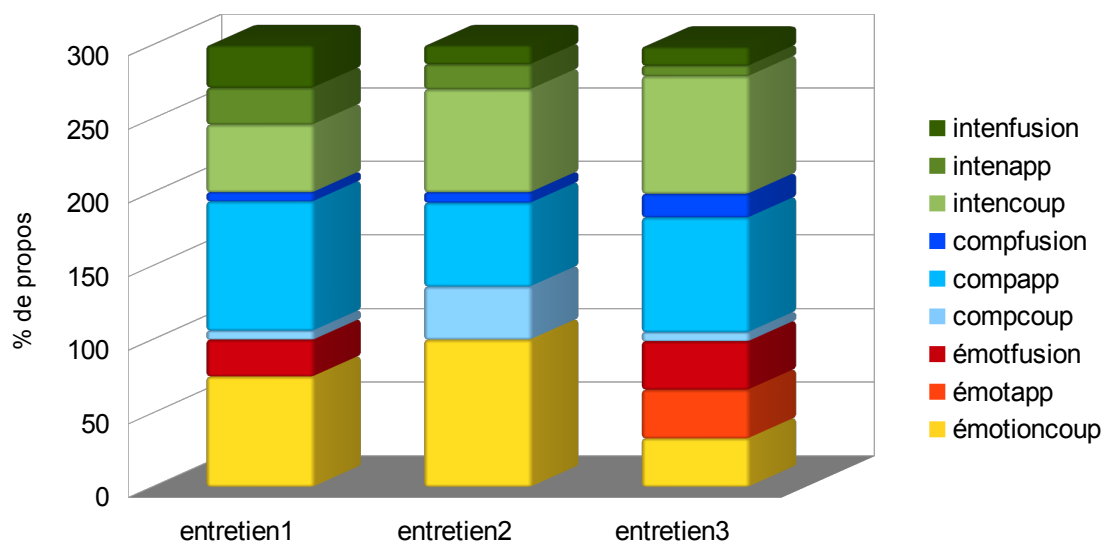


Figure n° 8: Évolution de la relation de Noël à l'égard des animaux

Le nombre restreint de propos relevant des émotions ne permet pas d'en faire une analyse comparative. Nous noterons cependant que les émotions de coupure sont présentes dans les trois entretiens.

Parmi les différentes catégories de compréhension, celle qui relève de l'apparement reste toujours majoritaire, quel que soit l'entretien considéré, représentant respectivement 88, 57 et 78 % des *points de vue* dans les entretiens 1, 2 et 3.

Pour autant, la conception du bien-être animal relève dans les trois entretiens d'un nombre réduit de critères. Dans le premier entretien, le bien-être est uniquement associé au comportement de rumination de la vache. La conception d'un bien-être de l'animal reste limitée à ses seuls besoins physiologiques dans le second entretien. Cette conception semble évoluer dans le troisième entretien : le stress de l'animal en relation avec l'Homme devient un critère de bien-être alors qu'il n'avait jamais été mentionné auparavant. Noël n'exprime aucune émotion ou sentiment vis-à-vis du mal-être ou du bien-être d'animaux d'élevage ou d'animaux de compagnie en cage.

Si la compréhension d'apparement est majoritaire dans les trois entretiens, l'intention d'apparement y est pour autant réduite avec respectivement 25, 17 et 7 % des *points de vue* relevant de l'intention dans les entretiens 1, 2 et 3. Il apparaît donc ne pas y avoir d'interdépendances entre ces deux facteurs.

Les *points de vue* relevant d'une intention de coupure s'accroissent d'un entretien à l'autre, passant de 46, puis 70 puis 80 % des propos, avec simultanément une réduction des *points de vue* relevant des intentions de fusion et d'apparement. Dans les trois entretiens, Noël exprime son absence de désir de passer du temps en relation avec les vaches, et sa faible motivation à l'égard des contenus de la formation. En particulier, l'apprentissage du dressage des vaches et veaux proposé dans le cadre de la formation donne lieu, dans les entretiens 2 et 3, à des *points de vue* conduisant à dénier l'intérêt de réduire le stress de l'animal. Non seulement Noël considère le dressage comme

inutile, mais qui plus est, il remet en cause la relation affective que le dressage peut générer entre l'éleveur et l'animal, qu'il considère antagonique avec la finalité de production. L'évolution des éthiques qui relèvent du bien-être animal conforte cette analyse. Alors que durant le premier entretien les *points de vue* s'inscrivent préférentiellement dans une éthique du don/contre-don, dans le deuxième et troisième entretien, les éthiques sont plus majoritairement pragmatiques awelfaristes (7 *points de vue* sur les 12 recensés dans l'entretien 2 et 2 *points de vue* exprimés dans l'entretien 3 sur les 4 recensés). L'apprentissage du dressage apparaît donc favoriser paradoxalement une intention de coupure chez Noël.

La figure n°9 présente l'évolution des modalisations d'énonciation dans les trois entretiens.

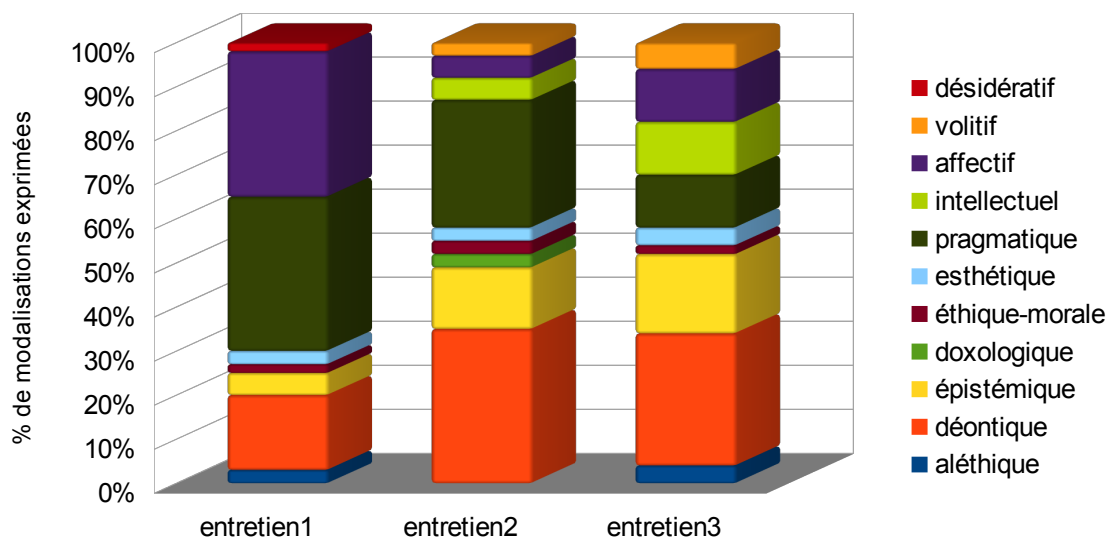


Figure n° 9: Évolution des modalisations discursives dans les discours de Noël

Les valeurs modales pragmatique, morale-éthique et affective-hédonique sont dominantes dans le premier entretien réunissant plus de 70 % de l'ensemble des modalisations exprimées. Les valeurs affectives-hédoniques et morales-éthiques sont beaucoup plus réduites dans les entretiens 2 et 3 en faveur d'un développement de la valeur modale déontique qui représente respectivement 35 et 30 % des valeurs modales. Elles apparaissent inversement proportionnelles.

Dans l'entretien 1, l'importance des valeurs modales morale-éthique (représentant 2% des valeurs modales) est mise en regard des intentions de coupure majoritairement présentes constatées précédemment. Dans les entretiens 2 et 3, corrélativement à une intention essentiellement de coupure (avec respectivement 70 et 80 % des enchaînements), nous observons une présence réduite des valeurs éthiques (3 % et 2%) et affectives (5 % et 12%). Celles-ci laissent place à des propos portés par des valeurs plus objectivantes relatives à la règle et au devoir qui régissent la relation de Noël aux vaches. L'importance de l'intention de coupure et la place réduite des valeurs affectives-hédoniques seraient à mettre en regard d'une orientation scolaire par défaut de Noël. Dans la mesure où Noël dit ne pas avoir modifié ses pratiques à l'égard des vaches, ni ne mentionne d'événements

extra-scolaires particuliers durant les deux années d'interviews, il apparaîtrait donc que la formation ait renforcé la coupure avec l'animal et conduise Noël à envisager l'apprentissage de pratiques et de connaissances à l'égard de l'animal comme des règles et des devoirs à suivre.

4.3.3.4. Analyse micro des discours de Noël

Le tableau n°41 résume les contradictions relevés dans les propos de Noël lors des trois entretiens et les acteurs (enseignant, parents, sœur et mère, animal) qu'elles impliquent.

Tableau n°41: Analyse interactionnelle des contradictions observées dans les propos de Noël

<i>E n tr</i>	<i>Contradictions</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatifs aux parents</i>	<i>Propos relatif à sa sœur et à sa mère</i>	<i>Propos relatif à l'animal</i>	<i>Interprétation</i>
	<p>Être une vache DONC être comme toutes les vaches sans différence individuelle</p> <p><i>diverge de</i></p> <p>Vache se laisser approcher DONC être gentille</p>			<p>2-678. <i>Ma mère et ma sœur... pfff, je sais pas pourquoi, c'est celle-là qu'ils aiment bien.</i> »</p>	<p>2-699. <i>Elle se laisse approcher (...)</i> Pour la traire et tout ça, elle rentre facilement. »</p> <p>2-728. <i>Elle vient plus facilement vers nous.</i> »</p>	<p>Minimisation des différences intersubjectives</p>
2	<p>Dresser DONC se faire obéir</p> <p>Dresser les veaux DONC plus facile de contrôler les futures génisses</p> <p>Veaux dressés DONC plus faciles à attraper</p> <p>Veau dressé DONC avoir moins peur de l'Homme</p> <p><i>contredit</i></p> <p>Dresser DONC ne présenter d'intérêts que pour des concours</p> <p>NEG faire de concours</p> <p>DONC NEG dresser</p> <p>Vaches seront vendues</p> <p>DONC les dresser</p> <p>NEG utile</p> <p>Risque de s'attacher aux vaches dressées</p> <p>DONC risque de NEG les vendre</p>		<p>2-257. <i>On les dresse pas chez nous.</i> »</p>		<p>2-431. <i>Ça marche dès que c'est tout petit, déjà 'fin, qu'on arrive déjà à leur apprendre.</i> »</p> <p>2-245. <i>Quand ils sont tout petits, ils marchent assez.</i> »</p>	<p>Peur de l'attachement avec un animal de rente</p> <p>Temps à consacrer</p> <p>Habitude des pratiques parentales</p> <p>Loyauté à l'égard des pratiques parentales</p> <p>Absence d'une opinion critique</p> <p>Conflit entre des valeurs affectives et pragmatiques</p>

<i>E n tr .</i>	<i>Contradictions</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatifs aux parents</i>	<i>Propos relatif à sa sœur et à sa mère</i>	<i>Propos relatif à l'animal</i>	<i>Interprétation</i>
3	<p>Dresser DONC faire obéir</p> <p>Dresser DONC plus facile attraper</p> <p>Vache dressée DONC vache écouter de mieux en mieux</p> <p>contredit</p> <p>Dresser DONC prendre trop de temps</p> <p>Devoir avoir un contact affectif avec l'animal DONC NEG aimer dresser</p> <p>NEG faire des concours DONC NEG dresser</p> <p>Vache avoir peur à l'approche de l'humain POUTANT pouvoir les attraper sans trop d'effort</p>	<p>3-212. <i>Je pense pas trop, parce que on apprend ce qui était fait avant.</i></p> <p>3-149. <i>C'était dans le cours, donc on a pas le choix, enfin, on peut pas dire, enfin, là, ça me gêne pas parce que c'est, je veux dire, je le ferais pas chez moi tous les jours.</i></p> <p>3-115. <i>Les concours, ça m'intéresse pas.</i></p>	<p>3-54. <i>Tu en as parlé à ton père par exemple de ça ?</i></p> <p>3-55. <i>Ben un peu.</i></p> <p>3-56. <i>Et il réagit comment ?</i></p> <p>3-57. <i>Ben, je sais pas, enfin, il a rien, il a rien dit de spécial.</i></p>			<p>Peur de l'attachement avec un animal de rente</p> <p>Le conflit entre des valeurs affectives et des valeurs pragmatiques</p>
	<p>Posséder des animaux DONC devoir aller les voir souvent</p> <p>S'en occuper et être présent DONC moins sauvage</p> <p>Vaches nous voir tous les deux jours DONC NEG avoir peur</p> <p>contredit</p> <p>Vache avoir peur à l'approche de l'humain POUTANT pouvoir les attraper sans trop d'effort</p>				<p>3-348. <i>Elles courent quand même un peu (...) quand on veut les attraper. »</i></p>	<p>Absence d'empathie altruiste quant au stress de l'animal</p> <p>Conflit entre des valeurs déontiques et pragmatiques</p>

4.3.3.4.1. Analyse de la première contradiction

Dans l'entretien n°2, Noël tout à la fois minimise les variations intersubjectives entre les vaches, (« une vache, c'est une vache ») mais reconnaît qu'il existe des vaches « gentilles » qui ont un comportement différent des autres dans la mesure où elles se laissent être caressées ; elles sont gardées sur l'exploitation et ne partent pas à la réforme. Alors que la vache est un animal de rente et ne peut être gardée (entretien 3 : Animaux de rente DONC NEG pouvoir les garder), ces vaches gentilles ne sont pas réformées. En d'autres termes, d'animaux de rentes, elles deviennent animaux de compagnie. Cette gentillesse est associée pour Noël au comportement naturel de l'animal, sans que l'Homme en ait selon lui une quelconque responsabilité, comme le montre le dialogue suivant :

2-652. *« J'ai une Normande qu'on, je pense qu'on gardera jusqu'à tant que, jusqu'à tant qu'elle meure de sa...de vieillesse.*

(...)

2-664. *Elle se laisse approcher tout ça, sans l'avoir-, sans jamais l'avoir dresser, sans rien faire. »*

Pour autant, Noël dit ne pas aimer s'occuper des vaches (NEG aimer passer de temps avec les animaux DONC aimer les vaches allaitantes ; entretien 2).

Or, nous apprenons que dans l'entretien 3, la vache normande qu'il disait être la sienne appartient à sa sœur :

3-269. *« Ma sœur, elle a une vache je pense qu'on la gardera toujours, et puis il y a une normande aussi, (...)*

3-289. *Il y a ces deux là, enfin, c'est à elle, mais enfin, non j'en ai pas vraiment à moi ».*

Ce sont la mère et la sœur de Noël qui expriment leur désir ou non de garder les vaches :

2-677. *« Mais pourquoi vous la gardez ?*

2-678. *Mais parce que ma mère et ma sœur...pfff, je sais pas pourquoi, c'est celle-là qu'ils aiment bien alors... ».*

Noël se trouve en tension entre le fait de considérer les vaches comme pouvant avoir des comportements propres à chaque individu, tel que l'envisage sa mère et sœur, et le fait qu'il n'y a pas lieu de les distinguer. Garder une vache ne peut être que l'exception, car ce sont avant tout des animaux qu'il faut vendre comme le traduit le dialogue suivant :

2-733. *« Pourquoi ne pas dresser toutes les vaches tu vois à être sympa quoi? A être gentille ?*

2-734. *Non mais de toute façon après c'est pour les vendre donc...*

2-735. *Ouais. Donc ?*

2-736. *Boh, ça sert pas à grand-chose ! »*

Réduire les différences intersubjectives apparaîtrait donc permettre de maintenir l'animal dans sa catégorie d'animal de rente et de pouvoir donc le vendre, bien que ces différences intersubjectives sont valorisées par sa mère et sa sœur.

4.3.3.4.2. Analyse des deuxième et troisième contradictions

Les trois contradictions qui relèvent de l'activité de dressage, dans l'entretien 2 puis dans l'entretien 3 témoignent d'une tension entre des valeurs pragmatiques (le dressage est pertinent à ses yeux car l'animal écoute mieux, est plus facile à attraper), des valeurs affectives (dresser conduirait à s'attacher et ne plus pouvoir vendre l'animal), déontiques (il faut voir souvent des animaux que l'on possède) et éthiques (voir souvent des animaux permet de réduire leur peur) d'une part, et d'autres valeurs pragmatiques (il est possible d'attraper les animaux sans trop de difficulté même en absence de dressage, le dressage suppose d'investir du temps, et qu'il est inutile dans la mesure où l'animal doit être vendu, ou qu'il est inutile si il ne vise pas à faire de concours) d'autre part.

Nous pouvons identifier quatre raisons qui expliqueraient ces conflits de regard sur le dressage de l'animal.

(1) L'une vient d'être précédemment mise en évidence : la relation affective est crainte car elle remettrait en cause la possibilité de vendre l'animal. Elle confirme le souhait de Noël de ne pas entretenir une relation affective avec l'animal.

(2) La seconde raison est liée au fait que Noël souhaite passer le moins de temps possible avec les vaches, comme en témoigne le dialogue suivant où Noël explique la nécessité de voir les vaches fréquemment pour qu'elles aient moins peur de l'Homme et que pour leur part, lui et son père, vont voir leurs vaches allaitantes tous les deux jours :

3-233. *« Ouais et tous les deux jours, ça suffit pour l'animal pour ne pas avoir peur ?*

3-234. *Bien euh, je sais en tout cas ils ont moins peur que si on y va une fois toutes les semaines.*

(...)

3-239. *Et t'as l'impression que ça suffit pour eux ?*

3-240. *Ça suffit, enfin, elles sont quand même sauvages.*

3-241. *Ok.*

3-242. *Mais c'est pas non plus..., on arrive quand même à les approcher, quand elles sont dans un champ on arrive quand même à les attraper, on est pas obligé de les faire..., de faire cinq fois le tour du champ avant de réussir à les attraper.*

3-243. *Tu veux dire elles courent pas ?*

3-244. *Elles courent quand même un peu mais on arrive, quand on veut les attraper ».*

Le raisonnement de Noël est plus pragmatique qu'éthique. Il s'agit que l'animal soit moins sauvage pour pouvoir l'attraper plus facilement ce qui n'empêche pas le stress généré chez l'animal. Noël affirme pour autant dans l'entretien 3 que le bien-être de l'animal est associé à une relation non stressante avec l'Homme. Son objectif n'est pas de réduire la peur de l'animal dans un souci altruiste, mais de répondre à des intérêts pragmatiques.

(3) La troisième raison relève d'une absence de souci du stress de l'animal.

Nous l'avons constaté dans le dialogue précédent, le souci est moins de faire baisser le stress de l'animal que de gagner du temps. De même, lors de l'apprentissage de faire des injections à l'école, Noël explique :

2-389. *« Ben, elle (la vache) est un peu apeurée, elle est...*

2-390. *Ouais.*

2-391. *Faut être à plusieurs, puis la tenir et puis un qui pique et plusieurs qui la tiennent.*

2-392. *Ouais. Ah, ben, je croyais que la cage en soi suffisait.*

2-393. *Beh, ouais mais elle bouge quand même. (...)*

2-399. *La vache elle bouge, elle se débat un peu. (...)*

2-417. *Y'en a ils arrivent même à tordre l'aiguille quand ils bougent.*

2-418. *Ah ouais ? Ah carrément ?*

2-419. *Ouais. Ouais. Tant qu'elle casse pas, ça va ».*

Noël reconnaît que l'animal a peur mais ne remet pas en question le stress généré, ni la douleur que l'on peut supposer si l'aiguille se tord. Il ne présente aucune empathie altruiste. Seules des raisons d'ordre pragmatique justifieraient que l'altération de l'aiguille devienne un problème.

(4) La quatrième raison relève du refus de remettre en cause les habitudes familiales prises sur l'exploitation comme le montre les extraits suivants :

2-257. *« On les dresse pas chez nous. »*

et

2-485. *« Tout le monde est différent, travaille différemment. »*

Noël résiste à développer une opinion critique sur le dressage. A l'issue de la formation, à la question de savoir si il pense changer certaines pratiques lors de la reprise de l'exploitation de son père au regard de ce qu'il appris, il répond :

3-48. « *Je continuerais, je ferais plutôt comme mes parents je pense.* »

De même, il considère que sa vision de l'animal n'a pas changé dans la mesure où il est habitué à être avec les animaux :

2-444. « *Est-ce que par rapport à ce que t'as vécu jusqu'à présent là cette année, est-ce que ça t..., est-ce que ça change ta vision de, de l'animal, des vaches, des moutons, je sais... ?*

2-445. *Pffff, bah non. J'ai l'habitude moi, chez moi, c'est... Ceux... ceux qui n'avaient jamais été dans une ferme, ça change peut-être leur... ».*

Cette habitude semble devenir un obstacle au changement de conception de l'animal. Il est en de même du bien-être de l'animal :

2-522. « *Donc... est-ce que pour toi le... quand on parle maintenant de bien être animal, c'est quelque chose de, finalement qui est, qui est pas utile puisque c'est déjà, c'est déjà classique ou est-ce que ça te paraît utile d'avoir... d'en parler explicitement et-?*

2-523. *Ben non, ça me paraît pas utile parce que c'est déjà...c'est une habitude.* »

Si la prise en compte du bien-être animal est une habitude, dans ce même entretien, Noël caractérise le bien-être de la vache au seul fait de bien la nourrir (animaux bien nourris DONC être en état de bien-être). D'ailleurs, ce qui a particulièrement intéressé Noël dans la formation relève plus de la nutrition, du calcul des rations et du fonctionnement de la panse. Les habitudes qu'il a acquises sur l'exploitation de ses parents conduisent à ne pas remettre en cause sa conception réductrice du bien-être animal

Finalement à la question de savoir si Noël a fait évoluer ses pratiques sur l'exploitation de ses parents, il répond :

3-211. « *Tu as fait évoluer l'activité, tu as changé des trucs ?*

3-212. *Non, je pense pas trop, parce que on apprend ce qui était fait avant, je pense qu'on fait pareil que ce qui, ce que, ce qu'ils ont appris, je pense ; je pense que je fais pareil qu'ils ont appris avant ».*

Cette phrase est ici particulièrement confuse. Dans un premier temps, Noël parle de l'apprentissage à l'école et le compare à ce qui était fait avant, c'est-à-dire ce qui était pratiqué sur l'exploitation de ses parents. Dans la seconde partie de la phrase, il ne mentionne pas à qui fait référence « on » mais visiblement « ils » fait référence à ses parents. Il conclut qu'il a les mêmes activités que ses parents. L'apprentissage dans la formation ne fait pour Noël que perpétuer les pratiques parentales. Il ne voit pas de différences alors qu'il faisait observer dans le même entretien que ses parents ne dressent pas leurs vaches. Il y a là un véritable déni de tout apprentissage

nouveau. Noël reste loyal à l'égard des pratiques parentales.

4.3.4. Quatrième cas d'étude : Marc

4.3.4.1. Analyse du discours de Marc en début de formation

L'entretien est présenté en annexe X. Marc a 15 ans. Il a des parents qui travaillent dans des secteurs qui ne relèvent pas de l'agriculture (son père travaille dans le domaine commercial et sa mère dans un service d'aide à la personne). Depuis sa naissance, Il a « toujours » eu des chats et des chiens. Son chat est « *comme un frère* ». Sa intention à s'inscrire dans une formation en production animale est née de son intérêt pour l'élevage de lapins un an auparavant. « *J'ai un ami qui fait un élevage de lapins. Puis, ben, c'est grâce à ça que, qui m'a donné l'envie de venir en production animale* ». Marc et son ami ont rénové une cabane pour en faire des clapiers et un enclos. Puis « *je me suis occupé des lapins avec lui, puis ça m'a vraiment donné envie* ». Parmi les activités les plus plaisantes, Marc cite le moment où « *on leur donne à manger (...); ils sont tellement proches de nous que ils pourraient manger dans notre main* ». Il est moins motivé par l'élevage de bovins car « *une vache ou un bovin...C'est pas, on leur donne à manger, mais...On peut pas leur donner dans la main quand même* ». L'activité de nourrissage des lapins qui plaît particulièrement à Marc donne lieu à un entretien d'explicitation. *A contrario* rien ne lui déplaît. Lorsque Marc leur donner à manger « *ils viennent se coller à nos mains et puis y'en a certains, ils mettent des coups de tête (...). C'est un signe d'amitié pour eux, je pense. (...). Ils sont attachés à nous (...). Ils ont des sentiments* ». Il trouve que les lapins sont des « *belles bêtes, c'est attachant* ». Pour savoir comment se comporter avec les lapins, Marc dit l'avoir appris de recherches qu'il a pu réaliser et d'informations que des éleveurs ont pu lui donner.

Pour Marc, être à l'air libre, avoir toujours à manger est ce qu'il y a de mieux pour un lapin. Les lapins du lycée sont dans un clapier alors que si il y a un enclos « *ils peuvent se balader un peu* ». Mais l'idéal serait encore de « *les laisser partir* ».

Marc souhaite surtout faire des travaux pratiques durant la formation. A l'issue de la formation, il souhaite faire un élevage de lapins ou être soigneur animalier.

Le tableau n°42 analyse la relation de Marc avec les animaux dans le premier entretien.

Tableau n°42: Analyse des relations de Marc avec les animaux dans le premier discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coupure	Compréhension de coupure	Intentions de coupure
Animal-sujet	Lapin : savoir effrayé avoir peur curieux (3) <i>comme</i> son enfant chat : chat : comme un frère	Ça m'a fait mal au cœur + de voir un lapin malade être tué	Compréhension d'apparetement	Intention d'apparetement
			<p>Lapins vivre dans des cages nettoyées tous les deux mois et remplis d'excréments qui sentent forts DONC bien-être du lapin (1)</p> <p>Lapins nous voir DONC savoir qu'ils vont manger (2)</p> <p>Lapin NEG manger beaucoup, NEG bouge, NEG boire DONC lapin NEG être bien</p> <p>Lapins bouger quand nous voir DONC vouloir manger DONC aller bien</p> <p>Lapereaux morts DONC mère a trop de petits et pas assez de lait</p> <p>Se frotter à nos mains DONC avoir faim (4)</p> <p>Caresser un lapin DONC caresser sur la tête et dans le creux de la tête</p> <p>Chat sentir que je suis malade DONC se coucher contre moi (5)</p> <p>Chat se frotter DONC vouloir des caresses</p> <p>Chat bien nourri, jouer bien, dormir DONC être comme un pacha</p>	<p>Devoir nettoyer les clapiers POURTANT NEG aimer</p> <p>Faire une volière DONC les lapins peuvent sortir le soir</p> <p>Regarder les lapins DONC voir si ils vont bien</p> <p>Avoir des lapins DONC devoir bien en prendre soin</p> <p>Lapin supporté difficilement la chaleur DONC les sortir le soir</p> <p>Création d'un lieu d'élevage DONC mettre tout ce qu'il faut pour le bien-être des lapins</p> <p>Faire soigneur animalier DONC aider les animaux à se remettre en santé, sauver des bêtes</p> <p>NEG laisser souffrir un lapin malade DONC le tuer</p> <p>Mettre lapin dans une volière PURTANT NEG lapin pouvoir faire de grandes balades</p> <p>Faire de l'élevage de lapins PURTANT NEG tuer les lapins (6)</p>

Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
		<p>Lapin être à l'air libre DONC être bien</p> <p>Lapin vivre dans un clapier DONC mal-être</p> <p>Lapin être dans une volière DONC pouvoir courir un peu</p> <p>Lapin être dans la nature DONC être en état de bien-être</p> <p>Lapin bien-être dans la nature POURTANT présence de renards</p> <p>Lapins du lycée sentent trop d'odeurs différentes DONC NEG venir se frotter à nous</p> <p>Être lapin DONC reconnaître l'odeur</p> <p>Lapin sentir toujours la même personne donner à manger DONC reconnaître son odeur</p> <p>Lapin heureux DONC venir quand voir l'Homme le nourrir</p> <p>Lapin méchant DONC donner des coups de pattes arrières (7)</p>	
<p>Lapins : Sûrs d'eux (8) Belles bêtes</p>	<p>Émotion/sentiment de fusion</p> <p>Ça me fait plaisir + que le chat me choisisse (9)</p> <p>C'est un plaisir + d'être toujours avec des bovins (11)</p>	<p>Compréhension de fusion</p> <p>Lapin donner des coups de tête dans les mains DONC signes d'amitié</p> <p>Lapin méchant DONC donner des coups de pattes arrières (7)</p> <p>Lapins se frotter à nous DONC s'attacher</p>	<p>Intentions de fusion</p> <p>Aller voir son lapin DONC aller voir son enfant (10)</p> <p>Lapins leur donner à manger DONC lapins proches de nous</p> <p>Avoir des lapins DONC pouvoir être proche d'eux</p> <p>Bovins trop gros DONC NEG pouvoir être proche d'eux</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal égo ou anthropomorphisé		<p>Ça doit être dur + de tuer des lapins qu'on a vu tout le temps (12)</p> <p>Je préfère + vendre les lapins vivants</p> <p>J'adore + les animaux qui viennent se frotter</p>	<p>Chat sentir que je suis malade DONC se coucher contre moi (5)</p> <p>Chat se frotter DONC nous dire bonjour</p> <p>Lapin venir à la porte en nous voyant DONC être heureux</p> <p>Chat vient uniquement sur moi DONC m'aimer exclusivement</p>	<p>Quantité de nourriture trop grande à donner DONC NEG pouvoir donner aux bovins à la main (13)</p> <p>Lapins nous caresser avec des coups de tête DONC les caresser</p> <p>Être en relation avec des lapins DONC pouvoir s'attacher (14)</p> <p>Chercher à avoir des sentiments avec les animaux DONC faire la formation production animale</p> <p>Être en contact avec des animaux DONC faire production animale</p> <p>Lapins attachants DONC s'y intéresser</p> <p>Lapins beaux DONC s'y intéresser</p> <p>Être un lapin DONC pouvoir le domestiquer (15)</p> <p>S'occuper toujours du chat, être le sien DONC chat devenir comme un frère</p> <p>Chat vient se coucher quand me coucher DONC complicité entre nous (16)</p> <p>Porter les lapins sur soi DONC être en relation avec</p> <p>Faire des travaux pratiques dans la formation DONC être au contact des animaux</p> <p>Faire la formation DONC pouvoir aller toucher les animaux</p> <p>NEG voir les lapins un soir DONC les voir plus le jour suivant pour son plaisir</p> <p>Faire de l'élevage de lapins POURTANT NEG tuer les lapins (6)</p> <p>Lapins venir se frotter DONC s'y attacher</p> <p>Rentrer en contact avec les lapins DONC lapins devenir attachants</p>

- (1) Marc dit, alors que les cages dégagent une odeur forte d'excrément, que les nettoyer tous les deux mois suffit au bien-être du lapin.
- (2) Marc le constate au travers d'une expérience quotidienne avec le lapin.
- (3) Curieux est défini comme « qui éprouve de l'intérêt pour quelque chose »⁵⁵ et s'adresse exclusivement aux humains. Cependant, nous observons que ce terme est reconnu pour ne pas être l'apanage des seuls humains (Jacob, 2002).
- (4) Marc dit le savoir des éleveurs qu'il a rencontrés.
- (5) Ce propos est soit égomorphique, soit il fait l'objet d'une validation liée à l'expérience répétée de l'interaction entre Marc et son chat.
- (6) Le *point de vue* relève soit d'une intention d'apparemment si il traduit un respect de l'animal, soit d'une intention de fusion si Marc veut faire de l'élevage en évitant de tuer *lui-même* l'animal.
- (7) Le comportement du lapin peut être associé à un comportement agressif, mais aussi peut traduire sa peur.
- (8) Sûr de soi qualifie une personne qui assume son jugement. Ce propos est anthropomorphique.
- (9) Marc traduit une émotion égocentrée de créer une relation privilégiée avec son chat.
- (10) La conception anthropomorphique du lapin-enfant traduit le désir de fusion de Marc.
- (11) Il s'agit d'un plaisir égocentré, Marc ne faisant pas mention des besoins de l'animal.
- (12) Marc traduit un sentiment égocentré lié à la difficulté de tuer un animal. Il montre dans ses propos une acceptation que l'animal soit tué, si ça n'est pas par lui.
- (13) Marc donne la nourriture à la main pour avoir un contact physique avec l'animal.
- (14) Marc désire un attachement de sa part, non de la part de l'animal.
- (15) Marc est intéressé par l'élevage de lapin car c'est un animal facile à domestiquer et avec lequel il peut développer une relation affective.
- (16) Marc recherche une relation privilégiée avec son chat.

Les propos de Marc relèvent majoritairement (à une exception près) d'une relation de fusion et d'apparemment. Les mots qualifiant les chats et les lapins relèvent d'une conception de l'animal sensible (« peur », « effrayé ») voire sentient (« savoir »), et leur sont aussi attribués des traits de caractères humains (« sûrs d'eux »).

Le propos traduisant une émotion d'apparemment est associé à la mort de lapins (« ça me fait mal au cœur »). Certains *points de vue* relevant de la compréhension d'apparemment indiquent que non seulement les facteurs intentionnels de l'animal sont pris en compte pour interpréter le comportement de l'animal (Lapins bouger quand nous voir DONC vouloir manger), mais aussi ses caractéristiques sensorielles (exemple : Lapin sentir toujours la même personne donner à manger DONC reconnaître son odeur). Le bien-être des lapins est associé à leurs besoins physiologiques (boire et se nourrir), à l'espace de vie dont ils peuvent bénéficier, à la liberté de se mouvoir, voire d'être dans des conditions naturelles mais avec certaines réserves. Alors que Marc traduit son besoin de relations avec l'animal, la relation du lapin à l'égard de l'Homme n'est pas un critère de bien-être.

Les propos qui s'inscrivent dans l'intention d'apparemment expriment pour la majorité d'entre

55 Source : dictionnaire du CNRTL.

eux (10 sur les 11 mis en évidence) une sollicitude à l'égard de l'animal (tels que Avoir des lapins DONC devoir bien en prendre soin ou Lapin supporté difficilement la chaleur DONC les sortir le soir).

Les propos qui traduisent un sentiment de fusion sont soit positifs (« avoir plaisir », « adorer ») soit négatifs (« ça doit être dur de »). Ce dernier traduit la tension liée au fait d'élever un animal pour le tuer.

Les *points de vue* qui s'inscrivent dans une compréhension de fusion sont anthropo- et/ou égomorphiques (Lapin donner des coups de tête dans les mains DONC signes d'amitié ou encore Chat sentir que je suis malade DONC se coucher contre moi). Marc interprète le comportement de l'animal en fonction de son propre désir, de ses projection sur l'animal.

Les *points de vue* relevant d'une intention de fusion sont l'expression d'un besoin de contact et d'attachement à l'égard de l'animal, chat, lapin (en témoignent les *points de vue* Lapins venir se frotter DONC s'y attacher et Rentrer en contact avec les lapins DONC lapins devenir attachants) ou bovin. C'est même la intention principale de Marc pour réaliser la formation. Si cette dernière s'inscrit dans le champ de la production animale, le fait d'envisager de tuer un animal n'est pour autant pas accepté (Faire de l'élevage de lapins POURTANT NEG les tuer).

Le tableau n°43 présente des exemples de modalisations d'énonciation et leurs valeurs modales associées.

Tableau n°43: Valeurs modales dans les premier discours de Marc (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« J'ai l'habitude »
Déontique	« des éleveurs nous informent sur ce qu'il ne faudrait pas faire » Je ne peux pas, il faut, « un lapin normalement c'est dans un clapier », « il faut y passer quand même par là » (de tuer des lapins), « il l'a tué mais obligatoirement » (1)
Épistémique	« je sais pas comment on fait » », « on peut peut-être le savoir autrement »
Doxologique	
Éthique-morale	« Si ils allaient bien », « il se porte bien », « c'est bien parce qu'ils sont bien », « si ils sont libres », « je m'en suis toujours occupé » (2), « grâce à la volière ils peuvent se balader un peu », « c'est comme si on allait pas voir son enfant pendant une soirée », « aider les bêtes à se remettre en santé », « faut non plus le faire souffrir », « il l'a tué mais obligatoirement » (1)
Esthétique	« C'est des belles bêtes »
Pragmatique	
Intellectuel	
Affectif-hédonique	« Ils sont tellement proches de nous », « qui m'a donné l'envie de venir en production animale », effrayés, « c'est un signe d' amitié », « ils viennent se coller », « ils sont attachés », « ils ont des sentiments », « ça me fait plaisir », « c'est déplaisant » (de changer la paille), « j'ai un chat, c'est à moi », « c'est comme un frère pour moi », « c'est comme un pacha » (3), « avoir le contact avec les animaux, c'est déjà bien »
Volitif	« Je veux pas toucher à ça »
Désidératif	« j'espère pas » (tuer des lapins »

- (1) Marc parle de son ami qui devait tuer les lapins dans la mesure où ils étaient malades. Le terme obligatoire renvoie à une règle à suivre, mais à une règle éthique.
- (2) Il est compris dans le sens de « je l'ai toujours soigné ».
- (3) Le terme de pacha, qualificatif attribué au chat, renvoie à une notion de plaisir, de bien-être.

Le discours de Noël présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, éthique-morale, esthétique, affectif-hédonique et volitif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°44 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°44: *Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Marc*

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	
Care	Nettoyer les clapiers POURTANT NEG aimer (1) Avoir des lapins DONC devoir bien en prendre soin (2) Faire une volière DONC les lapins peuvent sortir le soir Regarder les lapins DONC voir si ils vont bien Lapin supporté difficilement la chaleur DONC les sortir le soir Création d'un lieu d'élevage DONC mettre tout ce qu'il faut pour le bien-être des lapins Faire soigneur animalier DONC aider les animaux à se remettre en santé, sauver des bêtes NEG laisser souffrir un lapin malade DONC le tuer Mettre lapin dans une volière POURTANT NEG lapin pouvoir faire de grandes balades Faire de l'élevage de lapins POURTANT NEG tuer les lapins (3)
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néo-welfariste	
Don/contre-don	
Utilitariste naturaliste	

- (1) Le *point de vue* relève d'un care sacrificiel. Nettoyer est conçu au travers de ses conséquences en

termes d'hygiène.

(2) Le *point de vue* pourrait relever d'une éthique déontologiste. Au demeurant Marc exprime plutôt une responsabilité morale à l'égard d'animaux qu'il considère par ailleurs vulnérables.

(3) Marc traduit son incapacité à tuer des animaux.

Les *points de vue* relevant d'une éthique de bien-être animal s'inscrivent exclusivement dans une éthique du care.

4.3.4.2. Analyse du deuxième discours de Marc à l'issue de la première année

Le deuxième entretien est présenté en annexe XI. Marc se dit satisfait de la formation : « *ça nous plaît de plus en plus (...) On apprend des nouvelles choses qu'on avait jamais vues* », surtout en zootechnie. L'anatomie l'intéresse particulièrement, « *comment sont constituées les vaches à l'intérieur. C'est, elles sont pas constituées comme nous quoi. C'est totalement différent de notre estomac* » Ainsi « *si, par exemple, plus tard, une bête va mal, on sait à peu près comment ça fonctionne, pour peut-être voir d'où est le problème.* »

L'activité de dressage des veaux lui a particulièrement plu. Elle donnera lieu à un premier entretien d'explicitation. « *On la manipule déjà, on la caresse au début, on lui met le licol, après on la sort dehors. (...) On l'attache aux barrières avec les autres vaches qui sont entraînées, dressées. On les lave un peu pour qu'ils ont un second contact avec nous.* », « *Puis on les fait marcher, puis bon on les rentre et on les lâche et on les caresse. Par contre, il faut pas qu'ils se sauvent une fois qu'on les relâche quoi* », « *du coup, ben, après, c'est plus facile à les rattraper et puis ils nous reconnaissent* », « *plus tard, si on veut faire des concours, là déjà va falloir mettre du dressage pour faire avancer les bêtes, pas qu'elles aillent n'importe où, pour faire du concours* ». Ce qui importe à Marc est « *de mettre en confiance* » la vache, « *quand elle avance bien, à lui dire que c'est bien, en la rassurant, en lui parlant* » ; « *c'est une voix calme, alors ça lui plaît plus qu'une voix plus agressive pour la faire avancer* », « *lui montrer qu'on est toujours là* ». Cependant le dressage n'est pas toujours réalisable : « *si on en a même trop, ça prend quand même du temps* ». « *Un agriculteur, il a besoin quand même, ils, ils ont quand même besoin de beaucoup de temps pour faire autre chose.* » « *Après, c'est sûr, c'est plus, les dresser, c'est mieux en salle de traite, par exemple, ça évite les coups. Les vaches nous connaissent, ils connaissent le contact. Puis ils auront plus facile à rentrer et à se faire manipuler* ».

Ce qui a le moins plu à Marc est l'écornage car ça fait « *mal aux bêtes* ». Il donne lieu à un deuxième entretien d'explicitation. « *On a anesthésié mais quand je l'ai fait, ça, ça avait pas marché, du coup... C'est plus douloureux pour la bête et puis on a plus de mal à, à l'écorner* ».

Marc s'exprime aussi sur des cours relatif au bien-être animal : « *c'est, c'est comme de la maltraitance. Du coup, ben, même les vaches, elles ont quand même un bien être animal. Faut faire attention à eux, faut pas les brutaliser. Sinon après on peut être brutalisés nous-mêmes, y a beaucoup de maltraitance envers les animaux* ». Il cite notamment l'utilisation des bâtons électriques, alors que pour les faire avancer, « *les bâtons tout court ou la voix tout simplement* »

suffisent.

Il faut « *lui parler, puis ben après me mettre derrière elle pour la faire avancer ou me mettre devant elle pour la faire reculer* ». « *En étant calme avec eux, en ayant du contact et en étant souvent avec elles* », « *donc en étant calme, le troupeau sera calme et puis...quand il nous voit revenir, il sera plus calme* ».

Marc est critique sur les nouveaux animaux de compagnie qui ont fait l'objet d'un cours. « *Après, ils achètent des serpents. Après, ils s'en occupent plus, puis ils les remettent dehors, comme ça. Sans se soucier des gens qui peuvent passer ni rien* ».

« *Les serpents, c'est plus dans la nature ou dans de grands espaces que dans un, dans un vivarium* ».

De même pour les vaches, il faut avoir « *des espaces suffisamment importants, le mieux c'est quand elles sont dans les pâtures* ». Dans les élevages intensifs « *c'est fait pour ça mais bon. Là, par contre, y'a aucun bien être animal. Ils ont pas de place... ils sont gavés en nourriture puis c'est fait que pour faire de la viande. C'est assez choquant quand même* ».

Marc ne fait pas mention d'événements extérieurs à la formation susceptibles de questionner sa relation à l'animal.

Le tableau n°45 analyse la relation de Marc à l'égard des animaux dans le second entretien.

Tableau n°45: Analyse de la relation de Marc avec les animaux dans le second discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Émotion/sentiment de coupure	Compréhension de coupure	<p>N'être qu'une vache POURTANT pouvoir ressentir du bien-être (1)</p> <p>Vivre en logette DONC espace suffisant pour des vaches (2)</p>	<p>Dresser DONC pouvoir faire avancer les vaches là où l'on veut</p> <p>Dresser DONC éviter les coups de l'animal</p> <p>Dresser DONC plus facile à manipuler</p> <p>Écorner DONC être pour notre bien</p> <p>NEG brutaliser la vache DONC NEG être brutalisé (3)</p> <p>Vache, animal qui n'en fait qu'à sa tête DONC lui montrer que c'est nous qui commandons</p> <p>Bien-être de la vache DONC plus facile pour travailler avec elle</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
animal-sujet	Vache : reconnaître, comprendre, connaître, avoir mal	Émotion/sentiment d'apparementement Ça m'a pas plu + d'écorner C'est toujours un peu chiant + de faire mal au veau Ça ne me plaît pas + l'élevage intensif	Compréhension d'apparementement	Sentir un humain derrière soi DONC la vache avancer Sentir un humain devant elle DONC reculer Brutaliser une vache DONC la vache NEG se sentir bien DONC la vache foncer sur nous Vaches, mammifères POURTANT anatomiquement NEG constituées comme nous Vache NEG en contact avec l'humain DONC vache avoir peur Entendre une voix calme DONC être plaisant pour l'animal Veau être écorné DONC avoir mal Veau être écorné DONC bien-être des autres animaux Bien-être animal DONC animal NEG être maltraité Être un serpent DONC serpent avoir besoin d'espace Être serpent POURTANT vivre dans un vivarium Vaches dans les pâtures pouvoir se balader DONC bien-être des vaches	Intention d'apparementement	Connaître l'anatomie de l'animal DONC pouvoir identifier le problème de l'animal si il va mal Dresser une vache qui a peur DONC devoir créer un climat de confiance avec elle Durant la dressage parler à l'animal, lui dire que c'est bien DONC vache la mettre en confiance, la rassurer Devoir apprendre l'écornage POURTANT faire mal au bêtes NEG anesthésier le veau pour l'écornage DONC être douloureux et NEG anesthésier le veau DONC NEG facile à écorner NEG s'occuper des vaches, NEG leur donner à manger DONC les maltraiter Élever des vaches DONC faire attention, NEG les brutaliser Utiliser des bâtons électriques pour faire avancer les vaches DONC les maltraiter bien-être animal DONC définir des droits pour l'animal Être calme DONC vache NEG avoir peur et pouvoir la maîtriser Garder un NAC (nouvel animal de compagnie) DONC devoir faire attention à ce que l'animal soit bien Être calme DONC animal être calme Élever un animal DONC penser à son bien-être Toucher, avoir un contact DONC indiquer sa présence à la vache pour ne pas lui faire peur

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			<p>Vaches nous connaître DONC se calmer</p> <p>Animal en élevage intensif DONC mal-être de l'animal</p> <p>Vache être au contact de son maître DONC être bien (4)</p> <p>Vache NEG être seule DONC bien être de la vache</p> <p>Vache être en stabulation libre DONC avoir assez d'espaces pour son bien-être</p>	
		Émotion/sentiment de fusion	Compréhension de fusion <p>Vache être tranquille dans sa logette DONC être bien (5)</p> <p>Animal propre DONC animal être bien</p> <p>Vache être au contact de son maître DONC être bien (4)</p>	Intentions de fusion <p>Faire des travaux pratiques DONC avoir du plaisir à manipuler les bêtes</p>

- (1) Le propos conduit à minimiser l'importance du bien-être de l'animal sous prétexte qu'il s'agit d'une vache.
- (2) Les logettes font l'objet de critiques quant au bien-être de l'animal (espace insuffisant parfois, difficulté de la vache pour se lever, uriner ou déféquer debout, ou au contraire difficulté de s'allonger et à l'inconfort qu'elle y trouve) (Lensik et Leruste, 2006).
- (3) Le fait de brutaliser la vache est présenté exclusivement comme un problème pour l'Homme.
- (4) Le propos peut être considéré soit empathique, associé à l'expérience que Marc a des vaches, soit projectif et égocentré associé au désir d'être au contact des vaches.
- (5) La critique précédente faite aux logettes laissent à supposer que la perception d'un comportement « tranquille » de l'animal peut être anthropomorphisé et témoigner en fait d'un état de mal-être chez la vache.

La relation aux vaches et aux veaux relève de propos de coupure, d'apparement et de fusion.

Les qualificatifs utilisés pour décrire les veaux et les vaches s'inscrivent dans une représentation d'êtres vivants souffrants (« *avoir mal* ») et ayant des processus cognitifs (« *connaître* »).

La compréhension de coupure relève d'une dévalorisation de la vache (N'être qu'une vache **POURTANT** pouvoir ressentir du bien-être) mais dont la conception évolue vers l'apparement. Ses besoins spécifiques en termes d'espace pour son bien-être (Vivre en logette **DONC** espace suffisant pour des vaches).

Les intentions de coupure relèvent d'une part d'une considération anthropocentrée du bien-être de l'animal (Bien-être de la vache **DONC** plus facile pour travailler avec elle) ainsi que des activités de dressage et d'écornage (Dresser **DONC** pouvoir faire avancer les vaches là où l'on veut) .

Les émotions d'apparement que Marc exprime sont négatives lorsque l'animal souffre (Ça m'a plu + plus d'écorner) ou se trouve dans des conditions qui ne favorisent pas son bien-être (Ça ne me plaît pas + l'élevage intensif).

Sa compréhension d'apparement relève de l'expression de critères favorables au bien-être de la vache dont certains concernent la relation éleveur-vache (exemple : Entendre une voix calme **DONC** être plaisant pour l'animal). D'autres conduisent à reconnaître la souffrance de l'animal lors de certaines activités (exemple : Veau être écorné **DONC** avoir mal). D'autres encore conduisent à spécifier les besoins de l'animal (exemple : Être un serpent **DONC** serpent avoir besoin d'espace).

Un *point de vue* relevant de l'intention d'apparement montre l'intérêt d'apprendre pour le bien-être de l'animal (Connaître l'anatomie de l'animal **DONC** pouvoir identifier le problème de l'animal si il va mal). Les autres traduisent sollicitude et responsabilité à l'égard de l'animal (exemple : Garder un nac **DONC** devoir faire attention à ce que l'animal soit bien).

Les propos qui relèvent de la compréhension de fusion, anthropomorphise l'animal (Animal propre **DONC** animal être bien) ou l'égomorphise (Vache être au contact de son maître **DONC** être bien). Un seul propos concerne l'intention de fusion et traduit le plaisir d'être auprès des vaches (Faire des travaux pratiques **DONC** avoir du plaisir à manipuler les bêtes).

Le tableau n°46 présente des exemples de modalisations d'énonciation et leurs valeurs modales associées.

Tableau n°46: Valeurs modales dans le deuxième discours de Marc (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« ils reprennent l'habitude » (1)
Déontique	« quand on l'a au licol, faut qu'elle avance », « c'est autorisé » (l'élevage intensif),
Épistémique	« On maîtrise mieux » (notre sujet), « c'est important (...) on sait comment ça fonctionne », « tout est important » (à savoir)
Doxologique	
Éthique-morale	« Il faut les mettre en confiance », « c'est comme de la maltraitance », « c'est pour leur bien », « faut pas les brutaliser », « faut que l'animal soit bien dans lui-même », « ils sont bien traités », « ils doivent pas non plus se sentir malheureux »
Esthétique	« c'est des beaux animaux »
Pragmatique	« on aura plus facile à travailler », « on a plus de mal à manipuler », « c'est assez dur à faire », (la piqûre intramusculaire) « c'est beaucoup plus rapide »
Intellectuel	
Affectif-hédonique	« c'est assez marrant », « ça m'a pas plu », « c'est assez choquant quand même », « ils sont gavés en nourriture », « Ils doivent pas non plus se sentir malheureux », « je puisse prendre du plaisir »
Volitif	
Désidératif	

(1) Il s'agit des veaux qui réapprennent à marcher au licol. S'habituer relève de l'adaptation d'un organisme dans un système.

Le discours de Marc présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, éthique-morale, pragmatique et affectif-hédonique. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°47 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°47: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le deuxième discours de Marc (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Éthiques	Points de vue
Pragmatique awelfariste	Écorner DONC être pour notre bien Devoir apprendre l'écornage POURTANT faire mal au bêtes
Pragmatique welfariste	NEG brutaliser la vache DONC NEG être brutalisé Bien-être de la vache DONC plus facile pour travailler avec elle
Déontologiste	Bien-être animal DONC définir des droits pour l'animal (1) NEG s'occuper des vaches, NEG leur donner à manger DONC les maltraiter (1) Élever des vaches DONC faire attention, NEG les brutaliser (1) Utiliser des bâtons électriques pour faire avancer les vaches DONC les maltraiter (1) Garder un NAC (nouvel animal de compagnie) POURTANT NEG s'en occuper (2)

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Care	Connaître l'anatomie de l'animal DONC pouvoir identifier le problème de l'animal si il va mal (3) Dresser une vache qui a peur DONC devoir créer un climat de confiance avec elle (4) Durant le dressage parler à l'animal, lui dire que c'est bien DONC vache la mettre en confiance, la rassurer (4) Être calme DONC animal être calme (4) Élever un animal DONC penser à son bien-être (4) Toucher, avoir un contact DONC indiquer sa présence à la vache pour ne pas lui faire peur (4)
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	NEG anesthésier le veau pour l'écornage DONC être douloureux et NEG anesthésier le veau DONC NEG facile à écorner (5) Être calme DONC vache NEG avoir peur et pouvoir la maîtriser (5)
Néowelfariste	
Don/contre-don	
Uti. naturaliste	

(1) Les *points de vue* sont associés au propos de Marc suivant : « *y a beaucoup de maltraitance envers les animaux. (...) Beaucoup. C'est comme nous les Droits de l'Homme* ». Marc exprime par ailleurs non pas ce que l'humain doit faire mais ce qu'il ne doit pas faire.

(2) Ce *point de vue* relève du devoir qu'ont les gens à s'occuper de leurs NAC. Le *point de vue* est accompagné d'une modalisation d'énonciation « *ils doivent* » à la valeur modale déontique.

(3) Le *point de vue* relève d'une éthique de la connaissance pour aider au mieux l'animal.

(4) Les *points de vue* relèvent de la sollicitude à l'égard de l'animal en vue de favoriser la relation de l'éleveur à l'animal.

(5) Ces deux *points de vue* indiquent un raisonnement en termes de maximisation du bien-être de l'éleveur et de l'animal.

Les *points de vue* s'inscrivent dans une éthique du care (6 *points de vue*), puis du déontologisme (5 *points de vue*), de l'utilitarisme welfariste (2 *points de vue*) et du pragmatisme awelfariste (2 *points de vue*).

4.3.4.3. Analyse du troisième discours de Marc en fin de deuxième année

Ce troisième entretien (présenté en annexe XII) a dû être écourté pour des raisons relatives à l'organisation de la formation. Il n'a pas été possible de faire un entretien d'explicitation.

Marc réitère que c'est le dressage qui lui a le plus plu avec notamment la présentation de vaches

au salon de l'Agriculture (cette présentation se fait dans le cadre de l'enseignement de zootechnie ; elle conclut l'apprentissage du dressage réalisé durant une année), ainsi que l'évaluation du bétail (celle-ci relève de l'apprentissage de la morphologie de la vache au regard de ses qualités laitières). Pour réaliser un bon dressage, Marc dit : *« je lui parlais souvent, je lui mettais souvent la main sur la rosace en lui parlant, pour qu'elle s'habitue à moi, au toucher et puis à ma voix, je la caressais souvent et dès que je pouvais aller la voir, j'allais la voir, qu'il y avait toujours un contact avec elle (affectif), et je pense que ça a bien marché, parce que finalement elle était super bien dressée, j'étais pas mécontent de ce que j'ai fait »*. *« Je pouvais lui prendre les deux pattes avant, enfin l'une après l'autre, elle bougeait pas, je la faisais marcher comme je voulais, elle bougeait pas, elle écoutait bien »*.

Marc se dit déçu que *« maintenant le dressage est fini »*.

Finalement Marc est particulièrement intéressé par les vaches laitières parce que *« on a beaucoup de contact avec l'allaitant, mais on en a plus avec les vaches laitières »*, *« c'est la traite, les soigner plus régulièrement »*. Alors qu'il était intéressé par l'élevage de lapins en début de formation, il dit qu'avec les vaches laitières *« il y a déjà plus de travail à réaliser »*, donc il y a plus de contact. *« Le contact, il est, je pense, qu'il est pareil, on a plus de facilités à manipuler un lapin parce que c'est plus petit, qu'une vache, mais derrière si on est toujours avec la même vache, on a dressé une génisse, le contact il est facile aussi »* ; *« je pensais pas qu'on aurait pu dresser les génisses aussi facilement »*, *« c'est ça qui a fait changer »*.

Pourtant à la question de savoir si il dressera les vaches dans sa future activité, il répond *« je sais pas parce que il faut avoir le temps pour dresser un animal, c'est sûr, et quand on travaille en tant que chef d'exploitation on a pas forcément le temps, en exploitation il y a tout ce qui économique, les autres animaux à s'occuper, les bâtiments, mais si on a du temps pourquoi pas »*, *« c'est une passion en plus, c'est une habitude qui a été prise, et ça dépend de l'animal si on a un animal moins craintif qui est mieux que le autres, je pense que celui là on peut le choisir comme bête à dresser, ça serait déjà plus facile, ça prendrait déjà moins de temps, mais ça prend du temps de dresser un animal, parce que derrière il faut toujours avoir le contact avec lui pour... Il faut pas arrêter le contact, et il faut aller le faire marcher au licol et tout, ça prend du temps, mais chaque éleveur, toute les exploitations ne font pas de concours »*.

Un bon éleveur est pour Marc quelqu'un qui *« est calme avec ses animaux »*, a un bon *« contact avec l'animal »*, *« il voit quand une bête va pas bien »*, *« il accepte les critiques »*.

Pour qu'une vache soit bien, il faut *« du calme, et puis de la place pour se déplacer, qu'elle puisse manger et boire à son aise, qu'elle puisse se coucher dans un milieu propre »*, *« je pense que ça leur fait plaisir d'être avec elle, d'avoir aussi bon contact avec, de s'occuper d'elle »* et concernant les vaches de concours *« il y a un contact entier qui se forme, je pense que ça leur fait du bien aussi à elle de bouger de changer un peu d'air »* c'est-à-dire d'aller dans un salon. Mais lors de son expérience au salon de l'agriculture à Paris, alors que Marc s'occupait d'une des vaches, il dira : *« je pense qu'elle en avait un peu marre quand même, elle bougeait pas, bouger, elle était dans un bâtiment pendant une semaine, elle pouvait bouger »* *« mais je pense qu'elle a apprécié »*.

A la question de savoir comment il voit le départ des vaches à l'abattoir, il répond : *« ça va pas*

me choquer, parce que on a vu ça en cours, après les vaches elles sont là pour produire, c'est un animal de rente, alors après une fois que ça a plus produit, on peut pas perdre de l'argent, une fois qu'une vache elle produit plus rien, après il faut qu'elle parte, il faut quelle parte, après c'est sûr que bon, (...) ça fait un peu plus dur, ça fait un peu plus mal, parce qu'on a dressé une bête qu'on est resté toujours avec, on a fait des concours et tout, mais quand elles doivent partir elles doivent partir ».

Marc souhaite finalement devenir ouvrier agricole. Il a fait cette formation malgré l'avis de ses parents : « c'est la réaction de nos parents, quand on dit voilà on va dans un lycée agricole sachant qu'on est pas du milieu, ça fait toujours bizarre, comment on a eu cette idée là en tête » et il conclut en disant « je me suis pas trompé de formation ». Il ne fera pas mention d'événements particuliers dans sa vie extra-scolaire susceptibles d'influencer sa relation à l'animal.

Le tableau n°48 analyse la relation de Marc avec les vaches dans cet entretien.

Tableau n°48: Analyse de la relation de Marc avec les animaux dans le troisième discours (les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Vache : animal de rente	Émotion/sentiment de coupure		Compréhension de coupure	Être une vache DONC être un animal de rente	Intentions de coupure	Être une vache DONC devoir produire Dresser un veau DONC perdre du temps Vache être un animal de rente DONC devoir la faire partir lorsqu'elle a fini de produire Garder une vache quand elle ne produit plus DONC perdre de l'argent Dresser la vache DONC faire ce que je veux qu'elle fasse
Animal-sujet	Reconnaître avoir du plaisir	Émotion/sentiment d'apparetement		Compréhension d'apparetement	Vache être au calme DONC être bien Se nourrir et se déplacer à son aise DONC être bien Vache se coucher dans un endroit propre DONC être bien Être une vache de concours DONC vache avoir du plaisir à être en contact avec les humains, que l'humain s'en occupe (3)	Intentions d'apparetement	Lui parler, mettre la main sur la rosace DONC habituer la vache à l'Homme (1) Avoir un contact avec la vache DONC la vache nous reconnaître (2) Avoir confiance à la personne qui lui succède DONC pouvoir lui donner le veau qu'il a dressé Patron bien s'occuper des animaux DONC accepter de travailler sur son exploitation Bien élever les animaux DONC être calme avec eux

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			<p>Vache NEG pouvoir bouger dans son espace DONC être mal</p> <p>Vache avoir trop chaud DONC être mal</p> <p>Être stabulation libre DONC animaux peuvent se déplacer librement</p>	<p>Animal NEG aller bien DONC devoir le soigner</p>
l'animal égo ou anthropomorphisé	<p>Vache : un bel animal</p> <p>animal gentil</p> <p>en avoir marre (des concours)</p>	<p>C'est plus dur, ça fait plus mal + de laisser partir une vache qui a été dressée, avec laquelle on a passé du temps (5)</p> <p>J'étais pas mécontent + qu'elle soit super bien dressée (6)</p> <p>On était content + de l'avoir bien dressé (6)</p> <p>Déçu d'arrêter + de manipuler les vaches</p> <p>On est content + d'avoir réussi à la dresser (6)</p> <p>Toujours un grand plaisir + être en contact avec les animaux (7)</p> <p>Ce qui me plaît le plus + le contact avec les animaux (7)</p>	<p>Vache pouvoir se coucher dans un endroit propre DONC être bien (4)</p> <p>Vache de concours changer d'air DONC vache aimer bien les concours</p> <p>Avoir eu chaud, NEG pouvoir bouger POURTANT vache apprécier les concours</p> <p>Être une vache de concours DONC vache avoir du plaisir à être en contact avec les humains, que l'humain s'en occupe (3)</p>	<p>Avoir un contact avec la vache DONC la vache nous reconnaître (2)</p> <p>Lui parler, mettre la main sur la rosace DONC habituer la vache à l'Homme (1)</p> <p>Avoir un contact avec la vache DONC la voir très souvent</p> <p>Aller traire DONC pouvoir être avec les vaches</p> <p>Traire DONC pouvoir être avec les animaux</p> <p>Pouvoir avoir plus de contacts DONC préférer les vaches laitières</p> <p>Passer beaucoup de temps avec les vaches laitières DONC pouvoir avoir plus de contact</p> <p>Avoir beaucoup plus de travail avec DONC préférer les vaches laitières</p> <p>Être avec des vaches de concours DONC pouvoir avoir un contact « entier » avec elles</p> <p>Avoir un animal moins craintif que les autres DONC pouvoir le dresser (8)</p>

- (1) En habituant la vache à l'Homme, Marc souhaite développer une relation privilégiée avec elle.
- (2) La vache peut reconnaître la personne avec qui elle était en contact. Mais Marc peut aussi, sans une information qui le laisserait supposer, s'en convaincre.
- (3) Marc observe que l'animal ayant plus de contacts avec l'humain y trouve du bien-être à moins que son propos ne soit anthropomorphique.
- (4) Nous considérons ce propos anthropomorphique. Marc considère que l'animal a besoin de propreté pour être bien. Or, la propreté est effectivement préconisée pour le bien-être de l'animal, non pas parce que l'animal l' « aimerait », mais parce que elle prévient le développement de germes pathogènes.
- (5) Marc exprime une émotion égocentrée.
- (6) L'émotion est égocentrée, elle relève d'une satisfaction personnelle.
- (7) Au travers du plaisir d'être au contact des vaches, Marc exprime une affectivité égocentrée.
- (8) Au travers de la possibilité de dresser, Marc souhaite répondre à son désir ou son besoin de relation à la vache.

La relation aux vaches et aux veaux relèvent toujours de propos de coupure, d'apparement et de fusion. Les qualificatifs choisis pour décrire les veaux et les vaches relèvent tantôt de la coupure, l'animal étant défini par sa finalité, (c'est un animal de rente ou de production), tantôt relèvent de l'apparement, l'animal est alors susceptible d'avoir des émotions (avoir du plaisir) ou capable d'avoir une mémoire (reconnaître), tantôt traduisent une forme d'anthropomorphisme (l'animal en a marre).

La compréhension et l'intention de coupure relèvent de propos qui conduisent à naturaliser la vache au travers de sa finalité (Être une vache DONC être un animal de rente), de la concevoir comme un être vivant qui doit être utile à l'Homme (Être une vache DONC devoir produire). Alors que dans l'entretien 2 le dressage était justifié dans l'acte de production, il y est ici perçu en partie comme non adapté (Dresser un veau DONC perdre du temps) à moins d'y voir une utilité (Dresser la vache DONC faire ce que je veux qu'elle fasse).

Pour autant, les *points de vue* relevant d'une compréhension d'apparement sont autant de facteurs susceptibles de répondre au bien-être de l'animal, en termes de besoins physiologiques (boire, se nourrir), en termes d'habitat, en termes de relation avec l'humain (tel que Être une vache de concours DONC vache avoir du plaisir à être en contact avec les humains, que l'humain s'en occupe). Les *points de vue* qui relèvent d'une intention d'apparement mettent en avant la responsabilité que la personne a à l'égard de l'animal (exemple : Avoir confiance en la personne qui lui succède DONC pouvoir lui donner le veau qu'il a dressé) ou la sollicitude qu'il lui exprime (tel que Patron bien s'occuper des animaux DONC accepter de travailler sur son exploitation).

Marc n'exprime que des émotions ou des sentiments de fusion. Ils sont soit négatifs (lorsqu'il s'agit de se séparer d'une vache), soit positifs (lorsqu'ils relèvent d'une relation avec l'animal ou d'un apprentissage réussi : J'étais pas mécontent + qu'elle soit super bien dressée). Les propos relevant de compréhension de fusion font l'objet d'interprétations anthropomorphiques des émotions ou sensations de l'animal (notamment lors du concours, en témoigne Avoir eu chaud, NEG pouvoir

bouger POURTANT vache apprécier les concours). Ceux qui relèvent de l'intention de fusion traduisent le souhait ou le besoin de Marc d'être en contact avec les vaches (comme Être avec des vaches de concours DONC pouvoir avoir un contact « entier » avec elles).

Le tableau n°49 présente des exemples de modalisations d'énonciation et leurs valeurs modales associées.

Tableau n°49: Valeurs modales dans le troisième discours de Marc (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

<i>Valeurs modales</i>	<i>Modalisation d'énonciation</i>
Aléthique	
Déontique	« elles doivent partir », « il faut s'adapter mais quand on aime vraiment pas », « je trouve que c'est un peu difficile mais il faut quand même s'adapter alors »
Épistémique	« je pense déjà qu'il soit calme avec les animaux »
Doxologique	« on était bien obligé de la transmettre » (1) (la vache), « on peut pas perdre de l'argent »,
Éthique-morale	« ça se passera bien » (2) (avec l'élève de seconde qui reprend le veau dressé), « boire à son aise »
Esthétique	« un bel animal »
Pragmatique	« Il est important » (3) (le contact avec l'animal), « ça serait déjà plus facile », « ça prendrait déjà moins de temps », « il faut avoir du temps », « elles sont là pour produire », « on peut pas perdre de l'argent » (4)
Intellectuel	
Affectif-hédonique	« je suis pas déçu », « ça me plaît », « c'est une passion », « c'est un grand plaisir », « ça me choque pas trop », « ça fait plus mal », « avoir marre »,
Volitif	« je pouvais la faire bouger comme je voulais »
Désidératif	

(1) Marc utilise le terme « on » qu'il associe à un groupe de personnes non déterminées (vraisemblablement les professionnels agricoles).

(2) Marc espère que « ça se passera bien » pour le veau en termes de respect de son bien-être.

(3) Important est synonyme ici d'utile.

(4) Marc donne une finalité utilitaire à la mise à la réforme des vaches.

Le discours de Marc présente des valeurs modales de type déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, esthétique, pragmatique, affectif-hédonique et volitif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°50 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°50: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours de Marc

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	Dresser un veau DONC perdre du temps (1) Vache être un animal de rente DONC devoir la faire partir lorsqu'elle a fini de produire Garder une vache quand elle ne produit plus DONC perdre de l'argent
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	Animal NEG aller bien DONC devoir le soigner (2) Patron bien s'occuper des animaux DONC accepter de travailler sur son exploitation (3)
Care	Lui parler, mettre la main sur la rosace DONC Habituer la vache à l'Homme (4) Avoir un contact avec la vache DONC la vache nous reconnaître (4) Avoir confiance à la personne qui lui succède DONC pouvoir lui donner le veau qu'il a dressé (4) Patron bien s'occuper des animaux DONC accepter de travailler sur son exploitation (3) Bien élever les animaux DONC être calme avec eux (4) Animal NEG aller bien DONC devoir le soigner (2)
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don/contre-don	
Util. naturaliste	

(1) Dresser est pourtant considéré favorable à l'animal.

(2) L'éthique de ce *point de vue* est ambigu. Elle peut relever d'un principe déontologique comme relever d'une éthique du care.

(3) Les *points de vue* traduisent le souci de favoriser une relation avec l'animal favorisant le bien-être de ce dernier.

(4) Le point de vue peut traduire le souci d'avoir une relation avec l'animal relevant du care, comme d'un principe moral de prise en compte du bien-être de l'animal dans les exploitations.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être s'inscrivent dans une éthique du care (6 *points de vue*), puis du pragmatisme a-welfariste (3 *points de vue*), et du déontologisme (2 *point de vue*).

4.3.4.4. Évolution de la relation de Marc à l'égard de l'animal

La figure n°10 montre l'évolution de la relation de Marc avec l'animal durant les deux années d'interviews.

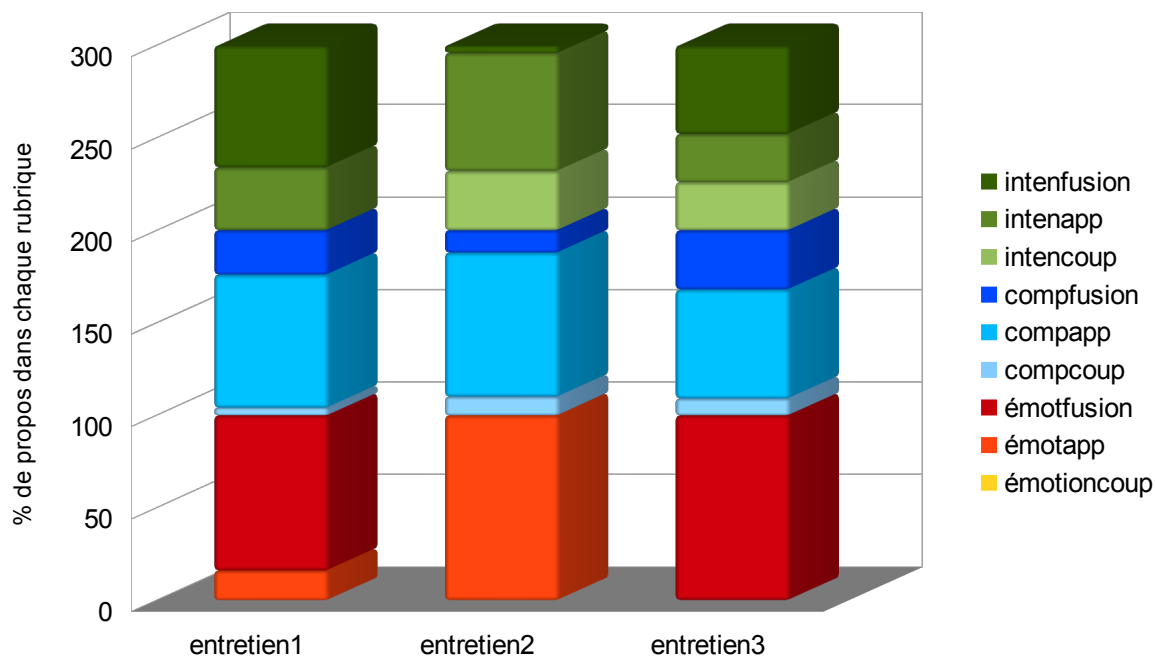


Figure n°10: Évolution de la relation aux animaux de Marc

Dans l'entretien 1, Marc traduit, dans sa relation aux lapins, majoritairement des émotions et une intention de fusion (respectivement 84 % et 71%). Pour autant, c'est la compréhension d'apparement qui prévaut (72%). Ces résultats corroborent l'analyse des valeurs modales (cf figure n°11). Les valeurs modales majoritairement présentes sont des valeurs d'ordre affectif-hédonique (55%) et secondairement morale-éthique (23%).

L'entretien 2 témoigne d'une émotion, d'une compréhension et d'une intention majoritairement d'apparement à l'égard des vaches (respectivement 100, 79 et 64%). Les propos relevant de l'émotion et de l'intention de fusion se réduisent très nettement avec 0 et 4 % des propos. La compréhension d'apparement est majoritairement présente (68%). Mais ce sont aussi des *points de vue* relevant d'une intention de coupure qui apparaissent représentées à 32 %.

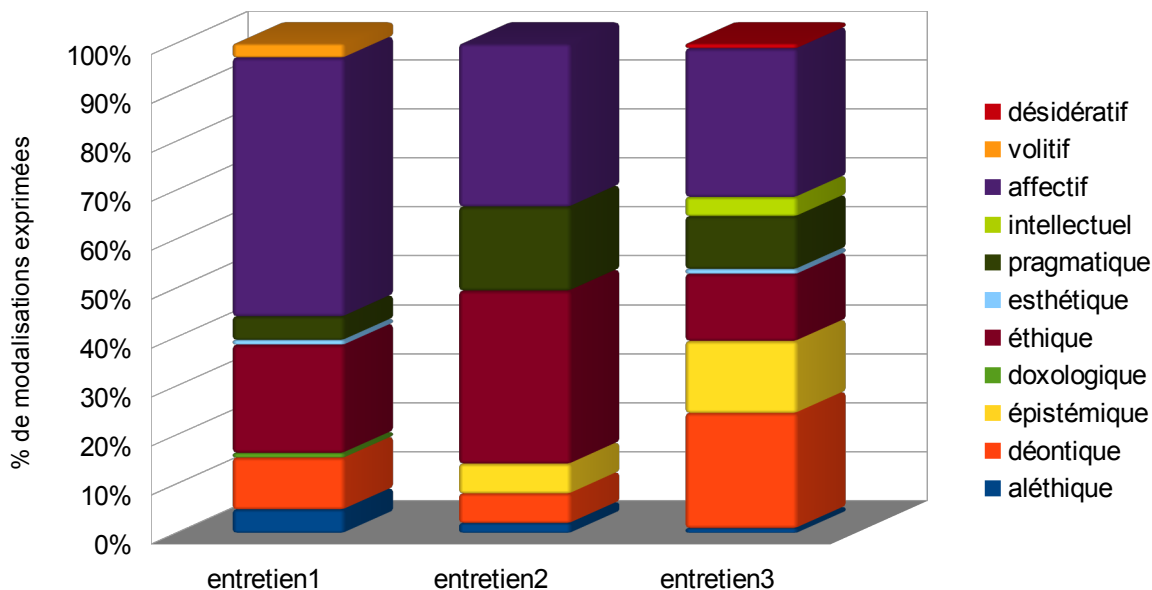


Figure n°11: Évolution des valeurs modales dans les discours de Marc

Or, dans l'entretien 2, il est essentiellement question de propos relevant des activités d'écornage et de dressage des veaux. L'écornage donne tout particulièrement lieu à l'expression d'émotions et de compréhension d'apparement à l'égard de la souffrance du veau (d'autant plus que l'anesthésie comme le souligne Marc n'a pas eu l'effet escompté). Le dressage des veaux conduit pour sa part à plusieurs *points de vue* relevant d'intentions d'apparement, mais aussi d'intentions de coupure lorsqu'il est question de contrôler et de dominer l'animal.

Les valeurs modales majoritairement présentes dans l'entretien sont éthiques (représentant 35 % des valeurs modales, ce qui corrobore la présence importante de propos d'apparement, puis affectives-hédoniques (33%), et pragmatiques (17%). L'importance de ces dernières est à mettre en regard avec l'apparition des propos de coupure.

Dans l'entretien 3, nous n'observons que des propos relevant d'une émotion de fusion et l'intention de fusion est dominante (48%). Si nous comparons le diagramme des entretiens 1 et 3 de la figure n°9, nous observons une certaine similarité, exception faite de l'apparition de l'intention de coupure. Aux lapins, sujets des intentions de fusion dans l'entretien 1, Marc substitue les vaches dans l'entretien 3. Dans ce dernier entretien, Marc s'exprime particulièrement sur l'activité menée avec le lycée au salon de l'agriculture (il avait en charge de présenter une vache à l'occasion d'un concours), puis de son projet professionnel. Il y recherche toujours une relation d'ordre fusionnel avec les vaches, (les valeurs affectives-hédoniques sont d'ailleurs majoritaires durant cet entretien, représentant 31 % des valeurs modales). Mais les vaches sont aussi envisagées comme des animaux de production et s'inscrivent dans le champ de l'économie. Ces observations sont à mettre en regard de valeurs modales déontiques et dans une moindre mesure pragmatiques (dont les propos, si nous faisons référence au tableau n°49, ne relèvent que du champ de la production) proportionnellement

plus importantes que dans les deux premiers entretiens.

Dans la mesure où Marc ne nous fait part d'aucun événement extra-scolaire susceptible d'expliquer cette évolution, nous pouvons considérer que celle-ci est influencée par la formation et/ou par son développement moral. Sans qu'il nous soit possible de distinguer l'influence de ces deux facteurs, l'absence d'une évolution linéaire des différents critères relationnels à l'égard de l'animal nous invite à envisager une influence de la formation.

Durant les deux années de formation professionnelle, Marc qui, initialement inscrivait sa relation à l'animal dans le domaine affectif (avec les lapins), évolue et allie finalement à la fois son désir de fusion avec l'animal (mais cette fois-ci la vache) à la réification de l'animal de production, tout en prenant en compte son bien-être. Si le deuxième entretien conduit à l'expression d'une intention d'apparement, celle-ci relève tout particulièrement de l'apprentissage du dressage et de l'écornage. Dans le troisième entretien, les valeurs déontiques et les intentions de coupure qui conduisent par exemple à remettre en cause l'intérêt d'un dressage généralisé à tout le troupeau semblent contre-balancer respectivement les valeurs éthiques et les intentions d'apparement. Les valeurs modales déontiques et éthiques dans les trois entretiens apparaissent inversement proportionnelles. Les éthiques animales se diversifient dans les propos. Alors que dans le premier entretien, Marc traduit uniquement une éthique de care, dans le second, les éthiques déontologiste et du care sont toujours zoocentrées mais nous observons aussi l'expression d'une éthique pragmatique anthropocentrée welfariste. Dans le troisième entretien, si l'éthique du care domine encore en nombre de points de vue, Marc a aussi des propos témoignant d'une éthique anthropocentrée awelfariste.

Pour autant, le nombre de critères associés au bien-être de l'animal ne cesse de croître du premier au dernier entretien. Dans le premier entretien, ce bien-être est associé au comportement de l'animal lorsqu'il voit l'éleveur venir lui donner à manger. Dans le second entretien, il relève de la maltraitance à l'égard de l'animal, des espaces de vie qui lui sont proposés et du contact avec l'humain. Marc s'oppose d'ailleurs aux élevages intensifs car « *y'a aucun bien-être animal, ils ont pas de place, ils sont gavés en nourriture puis c'est fait pour faire de la viande* ». Dans le troisième entretien, le bien-être animal est associé à plus de critères : à l'espace de vie, aux comportements de l'éleveur, Marc y ajoute les besoins physiologiques (boire et se nourrir) et les conditions d'hygiène.

4.3.4.5. Analyse micro des discours de Marc

Nous nous intéresserons ici aux contradictions que nous pouvons relever dans les propos de Marc au sein d'un même entretien, et aux divergences entre entretiens. Ces contradictions et ces divergences sont résumées dans le tableau n°51 et sont expliquées par la suite.

Tableau n°51: Analyse interactionnelle des contradictions et divergences dans les propos de Marc

<i>E n t.</i>	<i>Contradictions et divergences</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatifs aux parents</i>	<i>Propos relatif au maître de stage</i>	<i>Propos relatifs à l'animal</i>	<i>Interpréta- tion</i>
1 et 3	<p>Faire de l'élevage de lapins POURTANT NEG tuer les lapins Ça m'a fait mal au cœur + de voir un lapin malade être tué</p> <p><i>diverge de</i></p> <p>Vache être un animal de rente DONC devoir la faire partir lorsqu'elle a fini de produire Garder une vache quand elle ne produit plus DONC perdre de l'argent</p>	<p>1-315. <i>Parce que on a vu ça en cours, après les vaches elles sont là pour produire, c'est un animal de rente, alors après une fois que ça produit plus on peut pas perdre de l'argent</i></p>				<p>Primat du devoir, de la règle sur l'affectivité</p> <p>Enseigne- ment perçu comme une référence, une autorité sur les conceptions, pratiques et les valeurs</p>
2	<p>Ça m'a pas plu + d'écorner Devoir apprendre l'écornage POURTANT faire mal aux bêtes NEG anesthésier le veau pour l'écornage DONC être douloureux</p> <p><i>contredit</i></p> <p>Écorner DONC être pour notre bien Écorner DONC être bien pour l'animal</p>	<p>2-246. <i>Bon, après c'est pour leur bien et notre bien aussi »</i></p> <p>2-250. (les anesthésiants) <i>Ça marche pas tout le temps donc »</i></p>			<p>2-252. <i>On a anesthésié (...) ça avait pas marché, (...) c'est plus douloureux pour la bête »</i></p>	<p>Primat de la conformité sur l'éthique et les émotions</p> <p>Autorité de l'enseignant sur l'élève quant aux pratiques de référence</p>
2 et 3	<p>Dresser un veau DONC perdre du temps</p> <p><i>contredit</i></p> <p>On était content + de l'avoir bien dressé Dresser une vache DONC avoir un bon contact avec elle</p> <p><i>et diverge de</i></p> <p>Dresser DONC pouvoir faire avancer les vaches là où l'on veut Dresser DONC éviter les coups de l'animal Dresser DONC plus facile à manipuler</p>	<p>2-82. <i>On prépare le dressage pour Sedan. »</i></p>		<p>2-204. <i>Mon maître de stage, ben il faisait du concours en vache allaitante. »</i></p>		<p>Manque de temps</p> <p>Dissociation de l'intérêt du dressage aux pratiques quotidiennes d'élevage</p>

4.3.4.5.1. Analyse de la première divergence

La première divergence concerne la mort de l'animal. Dans le premier entretien, Marc tient les propos suivants :

1-7288. *« Si t'as un jour ta ferme de lapins, est-ce que tu penses que tu seras obligé de, aussi les tuer ? »*

1-7289. *Ben, je sais pas. Normalement, je pense que oui, quand même. Parce que y'en a toujours un ou deux qui seront malades.*

1-7294. *Ah oui c'est pour réduire la souffrance plutôt ?*

1-7295. *Voilà.*

1-7296. *D'accord, Et par rapport à la commercialisation ?*

1-7297. *Ben...ben, après, je les tuerai pas. Je les vends...je les vendrai. Je préfère les vendre encore vivants que les tuer ».*

Noël n' imagine donner la mort que dans une intention altruiste pour réduire la souffrance. Même avec cet objectif, cela lui « *fait mal au cœur* ».

Dans le troisième entretien, après qu'il ait exprimé son intérêt pour les vaches laitières, nous lui demandons son avis sur la question de devoir envoyer des vaches laitières à l'abattoir. Il répond :

3-144. *« Et les laitières elles vont partir à l'abattoir un jour ? »*

3-145. *Oh, ça va pas me choquer, parce que on a vu ça en cours, après les vaches elles sont là pour produire, c'est un animal de rente, alors après une fois que ça produit plus, on peut pas perdre de l'argent, une fois qu'une vache elle produit plus rien, après il faut qu'elle parte, il faut quelle parte (...) quand elles doivent partir, elles doivent partir ».*

Marc exprime un sentiment qui ne relève plus d'une émotion négative. Certes, il est question ici de vaches, non plus de lapins. Nous observons cependant que les intentions de fusion à l'égard des lapins sont similaires à celles exprimées à l'égard des vaches (à savoir pouvoir avoir un contact, une relation affective). Faire donner la mort à un lapin comme à une vache relève du même enjeu.

Dans ce dernier dialogue, Marc n'exprime plus de sentiments à l'égard de la mort de l'animal (« *ça va pas me choquer* »). Les propos qu'il utilise sont porteurs de valeurs modales d'ordre déontique ; « on ne peut pas », « *il faut que* », « *elles doivent* ». Marc s'inscrit dans une conformité à des règles professionnelles. L'acceptation de ces règles apparaissent remettre en question l'expression d'affectivité. Ces règles sont apprises « en cours » et apparaissent faire autorité (« *parce que on a vu ça en cours, après les vaches elles sont là pour produire, c'est un animal de rente, alors après une fois que ça produit plus, on peut pas perdre de l'argent* ») quitte à aller à l'encontre de valeurs éthiques et d'émotions en faveur du bien-être de l'animal. En d'autres termes, il y a un primat de l'autorité de l'enseignement des valeurs déontiques, d'une conformité professionnelle sur l'éthique et

les émotions. En témoigne ce second propos :

3-145. *Après c'est sûr que bon, (...) les vaches du lycée, ça fait un peu plus dur, ça fait un peu plus mal, parce qu'on a dressé une bête qu'on est resté toujours avec, on a fait des concours et tout, mais quand elle doivent partir, elles doivent partir. »*

Marc traduit la tension que les activités de production peuvent générer, tension entre l'affection tissée avec un animal et les enjeux économiques qui imposent de l'envoyer à l'abattoir. Si dans le premier entretien, les intentions pour garder l'animal prime sur l'éventualité de le tuer ou le faire tuer pour en vivre, l'enseignement conduit Marc à inverser les priorités, quitte, semble-t-il, à s'en persuader comme l'indiquerait la tautologie : « *quand elle doivent partir, elles doivent partir* ».

4.3.4.5.2. Analyse de la seconde contradiction

Dans le second entretien, l'apprentissage de l'écornage donne lieu à une tension chez Marc entre le fait de s'inscrire dans une démarche de production et le fait de ne pas faire souffrir l'animal comme le montre le dialogue suivant :

2-238. *« Même si ça me plaît pas, faut quand même que ça me plaise.*

(...)

2-242. *Ben, c'est pas que ça m'a pas plu, ça m'a plu mais sans plus (...) Euh...faut aimer quoi.*

(...)

2-245. *Qu'est-ce-qui ne t'a pas plu en fait là, dans l'écornage ?*

2-246. *Beh, pffff.. Peut-être faire mal aux bêtes. Bon, après c'est pour leur bien et notre bien aussi mais... après ben, c'est toujours, c'est toujours un peu chiant de leur faire mal. En plus ils sont petites, quoi. »*

Les propos de Marc révèle la tension entre les valeurs modales affectives-hédoniques (« *ça me plaît* »), les valeurs modales déontiques (« *faut quand même* ») et les valeurs modales éthiques (« *c'est pour leur bien et notre bien* »), ce qui génère une confusion avec des propos paradoxaux (« *faut aimer* » qui associent plusieurs valeurs). Il y a chez Marc le souci de se plier à la conformité des pratiques professionnelles malgré son éthique et le sentiment qu'il ressent (« *c'est toujours un peu chiant* »).

Qui plus est, alors que l'anesthésie est réalisée avant l'écornage, celle-ci n'étant pas opérante, l'écornage se fait sur un veau non anesthésié.

2-249. *« Et, mais vous utilisiez pas des anesthésiants pour le faire ?*

2-250. *Euh si, mais bon, ça marche pas tout le temps donc...*

(...)

2-252. *On a anesthésié mais quand je l'ai fait, ça, ça avait pas marché, du coup... C'est plus douloureux pour la bête. »*

Nous ignorons ici les interactions entre l'enseignante et Marc. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'information « *l'anesthésie ne marche pas tout le temps* » est issue de l'enseignante ou d'un de ses camarades. En effet Marc écorne un veau pour la première fois. Son expérience ne pourrait donc le conduire à avoir un tel propos.

Par ailleurs, l'enseignante étant présente lors des travaux pratiques, elle légitime d'écorner sans anesthésie. L'anesthésie est remise en cause comme pratique de référence, elle devient une pratique accessoire qui n'empêche pas l'acte d'écorner, qui, lui, fait référence.

Un tel apprentissage est susceptible de générer de la confusion chez Marc qui, lorsqu'il nous parle de l'enseignement du bien-être animal, en a retenu :

2-326. *« Du coup, ben, même les vaches, elles ont quand même un bien être animal. Faut faire attention à eux, faut pas les brutaliser. »*

Les propos retenus de cet enseignement divergent des actes réalisés durant les travaux pratiques d'écornage.

4.3.4.5.3. Analyse des troisièmes contradiction et divergence

Une troisième contradiction est observable dans l'entretien 3. Elle relève de l'activité de dressage. Marc l'associe dans un premier temps au fait de pratiquer des concours, nous l'interrogeons donc pour savoir dans quelle mesure il considère qu'il peut être pertinent au delà du concours.

2-196. *« Beh, euh, réalisable, pas sur toutes les bêtes. C'est...*

2-197. *Pourquoi ?*

2-198. *Ben si on en a même trop, ça prend quand même du temps et...*

2-199. *Oui ?*

2-200. *Un agriculteur, il a besoin quand même, ils, ils ont quand même besoin de beaucoup de temps pour faire autre chose.*

2-201. *Mmmm.*

2-202. *Après, c'est sûr, c'est plus, les dresser, c'est mieux en salle de traite, par exemple, ça évite les coups. Les vaches nous connaissent, ils connaissent le contact. Puis ils auront plus facile à rentrer et à se faire manipuler.*

2-203. *D'accord. Donc, quand tu dis, il faut pas que ça soit trop nombreux, 'fin euh... c'est quoi un grand nombre qui ferait que...*

2-204. *Ah, je sais pas. Beh, là, on était en stage, mon maître de stage, ben il faisait du concours en vache allaitante. Ben, il en a dressé peut-être trois sur environ une vingtaine. »*

Dans ce premier échange, Marc reconnaît certains intérêts à dresser un animal pour le confort de l'éleveur, donc à visée pragmatique (animaux plus faciles à manipuler) tout en les requestionnant pour des raisons tout aussi pragmatiques (le manque de temps). Il revient par ailleurs sur la finalité du dressage pour des concours. Il semble donc confus quant à l'intérêt du dressage. Le fait que son maître de stage en fasse en vue de concours, que l'enseignante de zootechnie fasse préparer sa classe au concours de Sedan rend l'utilisation du dressage en vue d'un meilleur confort pour l'éleveur, et d'un plus grand bien-être pour l'animal ambiguë. Le dressage n'est pas clairement associé à l'acte de production.

Dans l'entretien 3, l'intérêt du dressage est à nouveau évoqué :

3-121. *« Enfin je pense que ça leur fait plaisir d'être avec elles, d'avoir aussi un bon contact avec, de s'occuper d'elles (...), c'est sûr si derrière on a 80 vaches laitières on peut pas s'occuper d'une vache plus qu'une autre, c'est toujours pareil, quand t'as les vaches de concours, quand on prépare un concours, on est plus avec elle que d'autres donc il y a un contact entier qui se forme.*

(...)

3-131. *Quand tu seras ouvrier agricole ou avoir ton exploitation, est-ce que ce dressage de l'animal tu le ferais ?*

3-132. *Ben, je sais pas parce que il faut avoir le temps pour dresser un animal c'est sûr, et quand on travaille en tant que chef d'exploitation on a pas forcément le temps, en exploitation il y a tout ce qui est économique, les autres animaux à s'occuper, les bâtiments, mais si on a du temps pourquoi pas.*

3-133. *En tout cas c'est quelque chose en plus.*

3-134. *Ouais, c'est une passion en plus, c'est une habitude qui a été prise, et ça dépend de l'animal si on a un animal moins craintif qui est mieux que les autres, je pense que celui là on peut le choisir comme bête à dresser, ça serait déjà plus facile, ça prendrait déjà moins de temps, mais ça prend du temps de dresser un animal, parce que derrière il faut toujours avoir le contact avec lui pour... Il faut pas arrêter le contact, et il faut aller le faire marcher au licol et tout, ça prend du temps, mais chaque éleveur, toutes les exploitations ne font pas de concours. »*

Pour Marc, le dressage relève plutôt de la préparation au concours. Il le dissocie de l'activité de production. Si Marc, comme nous l'avions précédemment observé a des propos fusionnels dans le troisième entretien à l'égard des vaches, la question du manque de temps le conduit à limiter cependant le dressage aux seuls animaux de concours. Rappelons que l'enseignante de zootechnie

enseigne le dressage en vue de favoriser une relation plus aisée entre l'éleveur et l'animal. Ce message n'est ou bien pas compris par Marc qui ne conçoit pas le transfert des pratiques de dressage dans l'acte de production, ou bien n'est pas accepté par lui. Nous ne pouvons cependant pas savoir ce qui le conduit à ne pas vouloir ou pouvoir l'envisager dans la pratique quotidienne d'éleveur.

4.3.5. Cinquième cas d'étude : Viviane

Des interviews menées avec Viviane, nous ne retiendrons que le dialogue ci-dessous. Nous n'avons en effet pu réaliser que deux interviews dans la mesure où Viviane quitta la formation avant la fin de la deuxième année. Ce dialogue se rapporte aux travaux pratiques menés sur l'écornage durant le second entretien.

4051. *D'accord. Et donc qu'est-ce qui t'a plu dans l'écornage ? Qu'est-ce qui t'a le plus plu ?*
4052. *Beh... c'est quand... oh, je sais pas comment l'expliquer. C'est... ben comment on est avec les animaux, le be-, le bien-être. 'fin...*
4053. *Le bien-être de soi ?*
4054. *Oui et de, de l'animal. 'fin, quand on arrive pour écorner, on prend le petit veau, on lui met un licol, on le met aux cornadis, on a peur de lui faire mal par rapport au fer.*
4055. *Ouais.*
4056. *Mais, c'est, c'est une peur ! Mais...moi, ça m'a... Vu que je l'avais fait l'année dernière, ça m'a pas fait peur...J'aime bien ! (Gloussement)*
4057. *Ah OK. D'accord. Mais que, qu'est-ce qui te plaît là-dedans, c'est le... ?*
4058. *(Gloussement) Alors là je...*
4059. *Parce que tu disais par rapport au bien être, tu m'a parlé de bien être...*
4060. *Ben, c'est comment on est avec l'animal. Ça...*
4061. *Oui.*
4062. *J'aime bien être... 'fin, j'aime bien être avec les animaux et c'est ça qui me plaît le plus en fait.*
4063. *D'accord. Et par rapport à l'écornage, donc, tu disais, l'animal il réagit comment par, je, par rapport à ça ?*
4064. *Ben, il veut, il se débat. Il se... ils aiment pas trop du... 'fin c'est, c'est comme ça. Je pense qu'on doit leur faire mal aussi. Mais au début on leur met pour les endormir, pour endormir euh entre l'œil et la corne, on leur, les pique. Mais ils le sentent quand même. Ils ont mal. Parce que des fois c'est...*
4065. *Ah malgré tout ?*
4066. *Des fois c'est mal pi-, des fois des gens qui piquent mal donc ils se débattent plus.*
4067. *Ouais. Et... toi c'était ton cas ? Il se débattait un peu quand même ?*
4068. *Oui, quand même.*
4069. *Ouais.*

4070. *Je pense que c'est pour tout le monde pareil.*

4071. *Mmmm. Mmmm. Et donc qu'est-ce que t'en penses de ça ? De l'écornage ? Qui fait finalement souffrir l'animal ?*

4072. *Mmmm. Oui mais 'fin après, c'est un avantage parce que quand ils vont dev..., ils vont, ils vont grandir, ça va devenir des vaches et c'est, ça peut être dangereux pour l'éleveur.*

Dans cet exemple, la personne est en confusion entre son bien-être associé au plaisir d'être avec l'animal et le bien-être de l'animal lui-même. Ses émotions sont pour partie paradoxales. Elle dit ressentir du bien-être à être en relation avec l'animal tout en exprimant de la peur à écorner, pour finalement conclure qu'elle n'avait pas peur.

Elle exprime des émotions positives (« *j'aime bien* ») alors qu'elle est consciente de la souffrance de l'animal (« *ils se débattent plus* », « *ils le sentent quand même* », « *ils ont mal* »). Il y a bien donc une compréhension d'apparemment de la souffrance de l'animal sans que celle-ci soit accompagnée d'une intention d'apparemment et sans qu'elle ré-interroge l'acte d'écornage. Viviane ne remet pas en question la souffrance et s'appuie sur un principe de généralité (« *c'est pour tout le monde pareil* »). Le plaisir d'être avec l'animal occulte toute considération éthique quant à sa souffrance. Viviane en vient même à confondre son propre bien-être d'être avec celui de l'animal : l'activité d'écornage permet son propre bien-être aussi bien que celui « *de l'animal* » nous dit-elle. Alors que Viviane est consciente de la douleur de l'animal, elle nous apparaît projeter son propre bien-être sur celui de l'animal.

Non seulement, Viviane n'a plus peur de faire mal, mais le fait de faire mal ne semble plus générer l'éveil de principes ou de sentiments éthiques. Il y a alors normalisation de la douleur dans la mesure où « *tout le monde* » en génère.

Analyse des entretiens réalisés auprès d'élèves de Baccalauréat Professionnel « commerce et vente en animalerie »

4.3.6. Premier cas d'étude: Myriam

4.3.6.1. Analyse du premier discours de Myriam en début de formation

L'entretien est présenté en annexe XIII. Myriam a 15 ans. Elle a vécu successivement sur deux exploitations agricoles dans deux familles d'accueil. C'est là où elle fait la rencontre de différents animaux (furets, lapins, perruches ondulées, cobayes) avec lesquels elle développe une relation affective : « *quand j'ai vu ma famille d'accueil, j'ai dit : waouh ! Tous les animaux qu'y a, je vais m'amuser quoi* ». Elle souhaite au travers de la formation professionnelle ouvrir une petite animalerie qu'elle constituerait elle-même. Comme elle le formule « *depuis toute petite, j'adore les animaux. J'adore ça, donc je cherchais une formation qui pouvait me correspondre par rapport...*

où y' avait des animaux quoi ».

La relation avec l'animal est pour Myriam l'occasion d'un moment de détente, de refuge (« je m'en occupe et du coup ça me fait oublier (...), ça me redonne un peu le sourire », « c'est vrai que les animaux, ça m'aide un peu ». Cette relation s'exprime surtout au travers de gestes affectifs « pour donner à manger, des choses comme ça, c'est pas moi qui m'en occupe en général (...). Mais sinon, tout ce qui est caresses (...) là je m'en occupe bien ».

Elle insiste tout particulièrement sur le fait de n'avoir peur d'aucun animal et sur la nécessité de ne pas en avoir peur pour pouvoir travailler en animalerie. « Je les crains pas moi, j'ai, j'ai aucune crainte, moi. J'ai peur de rien ». « Si on travaille dans l'animalerie, faut, faut, 'fin, faut aimer tous les animaux ». Elle aimerait pouvoir rentrer en contact avec des reptiles et tout particulièrement avec des serpents, ou encore avec des dauphins. « C'est vrai que les serpents, j'aime bien les regarder mais j'aurais un petit peu de mal à les prendre quoi ».

Ce qui lui plaît beaucoup c'est « les caresser, même promener les furets (...), les câliner, (...) c'est un moment de détente ». « Les chinchillas, ça me fait rire (...) c'est des petits boules de poils, c'est tout gentil ».

Elle n'aime pas les vaches qui se trouvent sur l'exploitation de sa famille d'accueil. « Je suis allée traire une fois (...) une vache, elle m'a fait caca dessus ». Quand aux limousines, « c'est vraiment que pour la viande ». Elle ne s'occupe pas de nourrir les animaux présents sur la ferme..

Elle apprend à soigner une perruche ondulée et aime s'amuser du comportement des animaux. L'entretien d'explicitation a porté plus particulièrement sur les soins apportées à une perruche blessée dont Myriam est fière. « Donc faut faire gaffe à ce que, faut pas faire saigner la patte quand on enlève la merde qu'y a autour quoi. (...) Faut éviter de faire saigner quoi, c'est pas, faut faire attention (...) ils sont petits, ils sont fragiles».

Le tableau n°52 présente l'analyse de la relation de Myriam avec les animaux dans le premier entretien.

Tableau n°52: Analyse de la relation de Myriam avec les animaux dans le premier discours (les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coup.	Compréhension de coupure	Vaches limousines faites uniquement pour la viande DONC NEG intéressées pour les voir NEG aimer les vaches DONC NEG les voir Animal obéir tout le temps DONC avoir une relation idéale avec l'animal

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal-sujet	Souffrir, ressentir,	<p>Ça me fout un peu les boules + de tuer les lapins (1)</p> <p>J'aime pas + tuer les animaux (1)</p> <p>Ça me fait de la peine + que les animaux soient en cage</p> <p>J'aime pas + qu'on mette les animaux en cage</p>	<p>Perruche ondulée ayant des pattes ensanglantées DONC risque de décès</p> <p>Animal mordre DONC NEG être manipulé comme il faut</p> <p>Lapins NEG aimés les courants d'air DONC vivre dans des cages abrités</p>	<p>Lapin NEG aimer les courants d'air DONC NEG garder le lapin dans sa chambre, être dans des cages abritées</p> <p>Phasme, animal fragile DONC le retirer doucement de son aquarium</p> <p>Perruche ondulée petite DONC faire attention durant le soin</p> <p>Perruche ondulée fragile DONC la manipuler délicatement</p> <p>Perruche ondulée fragile DONC faire attention quand enlever la merde des pattes</p> <p>Perruche, tombée du nid, en danger DONC la soigner</p> <p>Bien-être de l'animal à préserver DONC nettoyer sa cage</p> <p>Avoir peur de prendre les serpents POURTANT accepter d'apprendre à les prendre (2)</p> <p>Avoir peur d'animaux DONC devoir affronter sa peur (2)</p> <p>Animaux être bizarres POURTANT essayer de les prendre (2)</p> <p>NEG aimer POURTANT ramasser leurs conneries (des furets (défécations, bazar)</p> <p>NEG être tenté de prendre l'animal POURTANT le prendre DONC affronter ses peurs (2)</p> <p>Devoir prendre un nouvel animal DONC demander comment le manipuler (3)</p> <p>Faire la formation DONC s'occuper d'animaux (4)</p> <p>Animaux se sentir bien dans l'ordre DONC ranger le bazar dans les cages</p>
		Émotion/sentiment d'apparementement	Compréhension d'apparementement	Intention d'apparementement

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal égo ou anthropomorphisé	<p>Phasme : gentil, adorable,</p> <p>Chinchilla : gentil</p> <p>Lapins : adorables</p> <p>Cochon : débile</p>	<p>Ça me fout un peu les boules + de tuer les lapins (1)</p> <p>J'aime pas + tuer les animaux (1)</p> <p>J'aime bien + regarder les serpents</p> <p>J'adore + câliner les furets</p> <p>J'aime bien + parce que c'est des boules de poils</p>	<p>Animal faire du désordre DONC animal être méchant (5)</p> <p>NEG mordre DONC être gentil (6)</p> <p>Phasme facile à prendre DONC phasme gentil, NEG méchant, adorable (6)</p> <p>Animal vivre dans l'ordre DONC se sentir bien</p>	<p>Voir les animaux DONC rire, rigoler</p> <p>Câliner les furets DONC se détendre, avoir un moment de repos</p> <p>Comportement des animaux DONC rire</p> <p>Voir les poissons DONC se détendre</p> <p>Chinchilla, boule de poil toute douce DONC aller les voir</p> <p>S'occuper de rongeurs DONC oublier ses soucis, NEG être triste, retrouver le sourire</p> <p>Être passionnée des animaux DONC faire la formation en animalerie</p> <p>Chinchillas, animaux gentils DONC aller les voir</p> <p>Être à fond dans les animaux DONC créer un endroit uniquement d'animaux où s'y réfugier</p> <p>Promener des hamsters dans une cage DONC leur faire faire un petit tour (7)</p> <p>Se sentir bien avec des petits animaux DONC être avec eux (8)</p> <p>Caresser les lapins DONC bien s'occuper des lapins (9)</p> <p>Lapins adorables POURTANT les tuer (10)</p> <p>S'occuper de rongeurs DONC oublier ses soucis, NEG être triste, retrouver le sourire</p> <p>Aller voir les animaux DONC rire, rigoler</p> <p>Avoir des animaux DONC animaux m'aider quand ça ne va pas</p>
		Émotion/sentiment de fusion	Compréhension de fusion	Intention de fusion

- (1) Les émotions sont soit égocentrées, soit tournées vers l'animal.
- (2) Myriam souhaite rentrer en relation avec l'animal malgré sa peur. Nous considérons que la création d'une relation qui ne réponde pas à un besoin fusionnel, relève de l'apparement.
- (3) Myriam a le souci de s'informer sur les spécificités de l'animal et de la manière de les manipuler pour ne pas leur faire de mal.
- (4) S'occuper est ici synonyme de les soigner, de bien les nourrir.
- (5) Myriam considère que l'animal fait consciemment du désordre pour s'opposer à son maître.
- (6) « Gentil » ne s'utilise que pour les humains dont l'action est prévenante, agréable, délicate pour les autres. L'utiliser pour l'animal suppose que celui-ci a des intentions altruistes ou que ses actions sont jugées en fonction de ses conséquences pour l'humain.
- (7) Myriam considère que le fait de porter la cage des furets les conduit à avoir un divertissement, ce qui relève de l'égo ou de l'anthropomorphisme.
- (8) Myriam est dans une recherche égocentrée de bien-être.
- (9) Myriam considère que caresser l'animal revient à bien s'en occuper, à répondre à ses besoins. Le propos nous apparaît relever de la projection de ce qu'elle attend elle-même de l'animal.
- (10) Myriam a une émotion négative quand les lapins sont tués dans famille pour des raisons anthropo et égomorphiques.

Myriam présente des propos à l'égard des animaux relevant de la coupure, de l'apparement et de la fusion. Les mots qualifiant l'animal relève exclusivement de la fusion. Ils sont pour partie anthropomorphiques (exemple : gentil, débile), ou égomorphiques (exemple : adorable).

Les intentions de coupure conduisent à séparer les animaux de production des animaux de compagnie (Vaches limousines faites uniquement pour la viande DONC NEG intéressées pour les voir). Alors que Myriam se dit prête à aimer tous les animaux, ce souhait se limite à certains d'entre eux.

Les émotions/sentiments d'apparement relèvent d'émotions négatives liées à la mort de l'animal (« *ça me fout les boules* »). Les *points de vue* s'inscrivant dans une compréhension d'apparement relèvent pour partie des contextes et situations favorables ou défavorables à la santé de l'animal (tels que Lapins NEG aimés les courants d'air DONC vivre dans des cages abrités). Un seul d'entre eux fait le lien entre le comportement de l'animal et les raisons qui suscitent ce comportement (Animal mordre DONC NEG être manipulé comme il faut). Les intentions d'apparement s'inscrivent dans le souci du soin à l'égard de l'animal (tel que Lapin NEG aimer les courants d'air DONC NEG garder le lapin dans sa chambre, être dans des cages abritées), et dans la nécessité de dépasser ses peurs pour pouvoir s'occuper de l'animal (en témoigne Avoir peur d'animaux DONC devoir affronter sa peur).

Les propos relevant d'une émotion ou d'un sentiment de fusion traduisent le plaisir d'être avec les animaux, ou le déplaisir qu'ils soient tués. Les *points de vue* traduisant une compréhension de fusion conduisent à interpréter les comportements de l'animal de manière anthropomorphique (Animal vivre dans l'ordre DONC se sentir bien) ou égomorphique (comme NEG mordre DONC être gentil). Ceux relevant d'une intention de fusion mettent en lumière les souhaits de Myriam de

chercher son propre bien-être au travers des animaux, d'oublier par ce biais ses soucis, de rire d'eux (S'occuper de rongeurs DONC oublier ses soucis, NEG être triste, retrouver le sourire).

Le tableau n°53 présente des exemples de modalisations d'énonciation et leurs valeurs modales associées.

Tableau n°53: Valeurs modales dans le premier discours de Myriam durant le premier entretien (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	Les pogonas et les phasmes « c'est rare » (1), « les animaux de base » (2)
Déontique	« si on travaille en animalerie, faut aimer tous les animaux », « je devais le faire », « j'étais obligé » (d'apprendre)
Épistémique	« il y avait pleins de sortes d'animaux que moi-même je connaissais pas avant », « vu que je connais déjà les rongeurs, je sais comment m'y prendre »,
Doxologique	
Éthique-morale	« si il veut être bien dans sa cage », « c'est pour le bien de l'animal », « si il se sent mieux »
Esthétique	« C'est des sortes de bouts de bois (les phasmes), c'est tout bizarre »
Pragmatique	« j'avais besoin de le faire » (apprendre à attraper des poules), « les vaches c'est pour le lait », « les limousines c'est que pour la viande », « c'est plus pratique » (un mode de lavage des cages)
Intellectuel	
Affectif-hédonique	« j'adore les animaux », « je suis vraiment passionné », « j'ai peur de rien », « Ça détend » (d'être avec les animaux), « c'était bien marrant », « ça me fait bien rire », « ça me fout les boules un peu » (les animaux tués) « c'est des boules de poil »
Volitif	
Désidératif	« ça me tente », « j'aimerais faire mon animalerie »,

(1) Ce sont des animaux rares dans la nature.

(2) Ce sont les animaux les plus fréquents.

Le discours de Myriam présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, éthique-morale, esthétique, pragmatique, affectif-hédonique et désidératif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°54 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°54: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Myriam (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	
Care	Lapin NEG aimer les courants d'air DONC NEG garder le lapin dans sa chambre, être dans des cages abritées Phasme, animal fragile DONC le retirer doucement de son aquarium Perruche ondulée petite DONC faire attention durant le soin Perruche ondulée fragile DONC la manipuler délicatement Perruche ondulée fragile DONC faire attention quand enlever la merde des pattes Perruche, tombée du nid, en danger DONC la soigner Bien-être de l'animal à préserver DONC nettoyer sa cage (1) Avoir peur de prendre les serpents POURTANT accepter d'apprendre à les prendre (2) Avoir peur d'animaux DONC devoir affronter sa peur (2) Animaux être bizarres POURTANT essayer de les prendre (2) NEG être tenté de prendre l'animal POURTANT le prendre DONC affronter ses peurs (2) NEG aimer POURTANT ramasser leurs conneries (des furets (défécations, bazar) Devoir prendre un nouvel animal DONC demander comment le manipuler (3) Faire la formation DONC s'occuper d'animaux Animaux se sentir bien dans l'ordre DONC ranger le bazar dans les cages
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don/contre-don	
Util. naturaliste	

(1) Myriam dit ne pas aimer nettoyer les cages et le pose comme une nécessité pour des questions d'hygiène et de santé de l'animal.

(2) Les quatre *points de vue* qui suivent relèvent du souci de Myriam d'aimer tous les animaux dans la mesure où elle va travailler. Nous considérons cette approche sentimentaliste relever du care.

(3) Ce *point de vue* traduit le souci de mieux connaître l'animal en vue d'en prendre soin.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être s'inscrivent exclusivement dans une éthique du care.

4.3.5.1. Analyse du discours de Myriam en fin de première année

Dans ce second entretien (annexe XIV), Myriam exprime son intérêt d'avoir appris sur les animaux « *beaucoup de choses* » ; « *je connaissais pas grand chose au niveau de l'animal* », « *je connaissais pas vraiment tout ce qui était par exemple pour manipuler* ». Elle traduit en particulier un nouvel intérêt à l'égard des poissons. « *bien un mois sur les aquariums donc que c'est vrai que là, maintenant, ch'uis calée, quoi c'est vrai que j'ai appris beaucoup de choses* », « *c'est vrai que ça m'en a pas mal appris sur le poisson même si c'est vrai que y'a beaucoup de gens qui prennent les poissons en tant qu'animaux de compagnie parce que c'est calme et tout ça* », « *mais c'est pas que j'aime le plus en animaux, parce que les poissons, on peut pas les manipuler, on peut pas les prendre, on peut, 'fin, on peut juste les regarder quoi* ».

Elle exprime aussi un intérêt pour les serpents. « *J'aime bien les serpents* ». « *Je voulais faire au début une formation sur le, 'fin sur les chiens* ».

Une situation lui a particulièrement déplu : la mort d'un octodon⁵⁶ et qui fait s'interroger Myriam quant à sa responsabilité. Elle fait l'objet d'un entretien d'explicitation. « *Y'a un Octodon, il a failli mourir devant moi en fait, j'avais cru que c'était de ma faute parce que* », « *on était chargés de faire les Octodons, donc on a fait leur cage* », « *il est tombé en fait. Et là, il commençait à bouger dans tous les sens 'fin il était, il devenait limite paralysé quoi, bon il a failli mourir devant mes yeux !* », « *je suis vite allée appeler la prof (...) elle m'a dit : « Oui mais c'est normal, il a une maladie tout ça, 'fin il va, je pense pas qu'il va vivre longtemps (...) de toute façon, il va mourir un jour ou l'autre donc... »* », « *'fin j'avais l'impression que c'était de ma faute quoi parce que voilà c'est quand même moi qui ai fait ma, sa cage* », « *quand je l'ai vu tomber, 'fin qu'il mettait à bouger 'fin sur le dos, 'fin ça m'a... ça m'a refroidi quoi* », « *je pense pas que ça doit être de ma faute parce qu'il a peut être pas vu aussi* ».

Myriam nous parle aussi de sa relation avec un Pogona⁵⁷. « *je l'adore ce Pogona !* ». « *J'aime bien lui donner à manger, le nourrir, le manipuler un peu tout ça. (...) C'est différent des autres animaux quoi. C'est pas ce qu'on trouve tous les jours quoi, (...), ça change de l'habitude* ».

Elle explique par ailleurs la relation idéale entre l'Homme et l'animal, « *que l'animal il obéisse tout le temps (...) et ils s'entendent, ils s'entendent bien à deux* ». A la question de savoir ce qu'elle pense des animaux en cage, Myriam répond, « *j'ai l'impression qu'on maltraite les animaux (...) ça le rend encore plus agressif* ». « *C'est vrai que dans les animaleries, ils sont tous en cage (...) ça me fait de la peine pour eux quand même parce que bon, mais bon après ben ils ont vécu comme ça toute leur vie donc c'est vrai qu'ils sont habitués aussi mais bon* ».

Le tableau n°55 présente l'analyse de la relation de Myriam avec les animaux dans ce second entretien.

56 Petit rongeur de la famille des Octodontidae.

57 Petit reptile de la famille des Agamidae.

Tableau n°55: Analyse de la relation de Myriam avec les animaux dans le second discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Chien de chasse (1) Chien de compagnie (1)	Émotion/sentiment de coup.		Compréhension de coupure	Animal vivant toute leur vie dans la cage DONC animal habitué à la cage DONC NEG mal-être (2)	Intentions de coupure Chiens de chasse DONC NEG souhaiter une relation affective NEG vouloir se faire mordre DONC nécessité de manipuler un animal Avoir une bonne relation avec l'animal DONC animal obéir tout le temps
Animal-sujet		Émotion/sentiment d'appareusement	Culpabiliser + de la mort d'un Octodon Ça m'a refroidit + Octodon en train de bouger sur le dos J'aime pas + les animaux en cage	Compréhension d'appareusement	Octodon trembler sur le dos DONC octodon en train de mourir suite à une chute Animal vivant toute leur vie dans la cage DONC animal habitué à la cage (3) Animal en cage DONC animal qui risque d'être plus agressif Animal être domestiqué DONC NEG pouvoir vivre seul (4)	Intention d'appareusement Avoir un lapin chez soi DONC aimer apprendre sur le lapin Vouloir apprendre sur les poissons POURTANT beaucoup de gens avoir des poissons seulement car animaux calmes Beaucoup de chiens et chats en animalerie DONC nécessité d'apprendre sur les chiens et les chats Octodon qui tremblait après une chute DONC aller vite chercher l'enseignante Permettre au furet d'avoir un autre comportement que dans sa cage DONC aimer le mettre à terre Mettre l'animal en cage DONC le maltraiter Apprendre sur les poissons POURTANT peu aimer les poissons La plupart des animaux vulnérables DONC l'humain devoir les nourrir Pogona, nouvel animal à découvrir DONC aimer le nettoyer, le manipuler (6)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal égo ou anthropomorphisé	Poissons : tranquille, pas surexcités, hyperactifs	J'aime + les Pogonas (3) J'aime bien + les Discus pour leur beauté J'aime bien + poissons tranquilles, pas excités, pas hyperactifs (5) Aimer bien+ manipuler les animaux C'est marrant, ça me fait rire + voir le furet en laisse	Être un animal DONC être vulnérable, avoir besoin de soin Animal être domestiqué DONC NEG pouvoir vivre seul (4)	Aimer avoir des activités DONC valoriser la présence des animaux Avoir l'animal dans ses bras DONC pouvoir le manipuler Pouvoir seulement voir les poissons, NEG pouvoir les manipuler DONC poissons peu intéressants Animal rare, peu fréquent DONC aimer nourrir, manipuler le Pogona Avoir un animal DONC NEG être seul Pogona, nouvel animal à découvrir DONC aimer le nettoyer, le manipuler (6) NEG connaître les serpents DONC vouloir en prendre dans ses bras

- (1) Myriam associe la fonction attribuée au chien (chasser, tenir compagnie) aux besoins d'affection qu'il peut éprouver.
- (2) Nous ignorons si il s'agit d'une compréhension de coupure niant la souffrance de l'animal ou si le propos relève d'une compréhension d'apparement.
- (3) Myriam aime les Pogonas non pour eux-mêmes mais parce qu'ils sont des animaux rares dans les animaleries.
- (4) Ce *point de vue* est justifié pour certaines espèces mais pas pour d'autres. Il justifie que tous les animaux domestiques soient dépendants de l'humain.
- (5) Les critères qui conduisent à aimer ou ne pas aimer l'animal sont anthro ou égo morphiques.
- (6) Myriam peut avoir le souci de mieux connaître le Pogona (auquel cas le *point de vue* relève de l'apparement) ou peut avoir un désir de relation plus exclusive avec cet animal (auquel cas le *point de vue* s'inscrit dans la fusion).

Myriam présente des propos à l'égard des animaux relevant de la coupure, d'apparement et fusion. Les qualificatifs utilisés pour décrire l'animal renvoient soit à une conception de l'animal relevant de la coupure et conduit à concevoir l'animal au travers de sa finalité (à l'exemple du chien de chasse pour lequel Myriam ne souhaite pas développer une relation affective), soit à une conception de fusion, égomorphisant les comportements de l'animal (tels que les poissons jugés non hyperactifs). Aucun qualificatif ou verbe n'indique une conception d'un animal-sujet.

La compréhension de coupure conduit à minimiser les effets sur l'animal de sa captivité (tel que

Animal vivant toute leur vie dans la cage DONC animal habitué à la cage DONC NEG mal-être). Les intentions de coupure relèvent soit d'un non désir de rentrer en relation affective avec des animaux selon la finalité que Myriam leur attribue (tel avec les chiens de chasse), soit de la mise en œuvre de certaines activités afin de mieux contrôler l'animal (en témoigne avoir une bonne relation avec l'animal DONC animal obéir tout le temps).

Les émotions d'apparement sont négatives. Il peut s'agir d'un sentiment de culpabilité et de tristesse à l'égard d'un animal en train de mourir et dont elle pense être en partie responsable. Il peut aussi s'agir d'un sentiment négatif à l'égard des animaux en cage. Deux des *points de vue* traduisant une compréhension d'apparement relèvent d'ailleurs des conditions de vie de l'animal en cage (Animal vivant toute leur vie dans la cage DONC animal habitué à la cage et Animal en cage DONC animal qui risque d'être plus agressif). Quatre des sept *points de vue* relevant d'une intention d'apparement s'inscrivent dans le souhait de mieux connaître l'animal (Avoir un lapin chez soi DONC aimer apprendre sur le lapin) ou dans celui de pouvoir l'aider (tel que La plupart des animaux vulnérables DONC l'humain devoir les nourrir).

Les propos relevant d'une affectivité fusionnelle traduisent le plaisir d'être au contact de certains animaux, mais aussi des préférences en fonction de certains de leurs traits de caractères (comme j'aime bien + poissons tranquilles, pas excités, pas hyperactifs). Les *points de vue* relevant d'une compréhension de fusion conduisent à concevoir l'animal domestique, mais aussi tout animal comme vulnérable et dépendant de l'Homme (Être un animal DONC être vulnérable, avoir besoin de soin). Ceux relevant d'une intention de fusion expriment le souhait chez Myriam de pouvoir être en contact physique avec l'animal, afin de ne pas être seule (comme le montre Avoir un animal DONC NEG être seul) et de répondre à son besoin d'avoir des activités (à l'exemple de Avoir l'animal dans ses bras DONC pouvoir le manipuler). Elle recherche des animaux rares (Animal rare, peu fréquent DONC aimer nourrir, manipuler le Pogona).

Le tableau n°56 présente des exemples de modalisations d'énonciation et leurs valeurs modales associées dans ce second discours.

Tableau n°56: Valeurs modales dans le deuxième discours de Myriam (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« ils ont vécu comme ça, ils sont habitués »
Déontique	« C'est un chien normal », « j'aime pas mais bon c'est vrai que dans les animaleries, ils sont tous en cage », « quand il faut nettoyer, bon il faut nettoyer », « que l'animal il obéisse tout le temps », « c'est normal qu'ils les soignent quoi »
Épistémique	« J'ai appris beaucoup de choses », « elle nous a appris beaucoup de choses, »
Doxologique	« C'est pas ce qu'on trouve tous les jours quoi »
Éthique-morale	« j'avais cru que c'était de ma faute », « moi je trouve pas qui a quelque chose de bien à mettre un animal en cage », « ils seraient libres de faire ce qu'il veut », « je prendrai soin de lui », « Ceux qui sont mal , fin on va dire ceux qui sont maltraités, ça serait pas plus mal »
Esthétique	« C'est trop, c'est trop beau ! »
Pragmatique	« faut nettoyer », « l'Homme il se sent pas forcément seul avec un animal quoi, ça lui, fin, on va dire ça l' occupe quoi »

<i>Valeurs modales</i>	<i>Modalisation d'énonciation</i>
Intellectuel	« <i>ça m'intéresse</i> »
Affectif-hédonique	« <i>ils étaient sympas</i> », « <i>ça m'a refroidi</i> » (sur un plan émotionnel), « <i>j'étais passionné</i> », « <i>prendre dans ses bras</i> », « <i>des lapins adorables</i> », « <i>c'est mignon</i> »
Volitif	« <i>Je voulais faire au début une formation sur le, fin sur les chiens</i> »
Désidératif	

Le discours de Myriam présente des valeurs modales de type déontique, doxologique, éthique-morale, esthétique, pragmatique, affectif-hédonique et désidératif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°57 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°57: *Points de vue relevant d'éthiques animales dans le deuxième discours de Myriam*

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	
Care	Avoir un lapin chez soi DONC aimer apprendre sur le lapin (1) Vouloir apprendre sur les poissons POURTANT beaucoup de gens avoir des poissons seulement car animaux calmes (1) Beaucoup de chiens et chats en animalerie DONC nécessité d'apprendre sur les chiens et les chats (1) Apprendre sur les poissons POURTANT peu aimer les poissons (1) Pogona, nouvel animal à découvrir DONC aimer le nettoyer, le manipuler (1) Octodon qui tremblait après une chute DONC aller vite chercher l'enseignante (2) Permettre au furet d'avoir un autre comportement que dans sa cage DONC aimer le mettre à terre (2) La plupart des animaux vulnérables DONC l'humain devoir les nourrir (2) Mettre l'animal en cage DONC le maltraiter (3)
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don/contre-don	
Util. naturaliste	

(1) Les cinq *points de vue* relèvent du souhait d'apprendre sur l'animal.

(2) Les *points de vue* relèvent de l'expression d'une sollicitude à l'égard de l'animal.

(3) Ce dernier *point de vue* relève du care. D'une part Myriam exprime un sentiment (« j'aime

pas »), d'autre part elle réfléchit la claustration de l'animal en fonction des conséquences en termes d'agressivité générée.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être animal s'inscrivent uniquement dans une éthique du care.

4.3.5.3. Analyse du discours de Myriam en fin de deuxième année

Myriam souhaite toujours « *travailler en animalerie en tant qu'employée* ». Elle mentionne des stages en animalerie où « *on a fait pas mal de manipulations surtout les reptiles c'est vrai qu'on a bien manipulé* » ; « *je savais déjà manipuler les serpents, les reptiles. Mais j'aime bien* », « *je n'ai pas de craintes au niveau des reptiles. Au contraire !* ». Elle a par ailleurs découvert les Cacatoès : « *ils ont un truc à eux pour impressionner les gens d'en face (...) On a l'impression qu'ils vont te mordre mais en fait non, ils ne mordent pas, ils sont super bien apprivoisés* », « *quand on va pour les caresser ils ouvrent un peu le bec mais en fait c'est pas pour mordre, ils aiment bien les caresses* ».

Dans son stage, elle dit préférer la vente au ménage des animaux : « *Après je sais que voilà le ménage il faut le faire, mais moi je préfère plus faire de la vente* », le ménage « *c'était trop répétitif* ».

Durant son stage, elle a constaté que « *les cages des rongeurs c'était limite infecte* ». Sinon les animaux étaient biens mais elle dit paradoxalement que « *c'est vrai qu'en animalerie c'est un peu n'importe quoi. Que ce soit poissons, rongeurs ils ont pas assez d'espace* », « *les chiens étaient bien en forme (...) Ils étaient bien actifs, bien réveillés. Dès qu'on ouvrait la porte de derrière ils nous sautaient dessus comme des sauvages ! Ils étaient peut-être en manque d'affection. Ils étaient bien vifs !* », « *ils s'amuse mais ils ont pas vraiment d'affection au niveau d'une personne* ».

Depuis le début de la formation, elle dit de ses activités avec les animaux de compagnie : « *je m'en occupe plus déjà. Au niveau des oiseaux et des rongeurs je m'en occupe plus (...) avant j'allais les voir et maintenant je les nourris, je lave des fois les cages* », activités que sa famille d'accueil assurait auparavant.

Ses activités durant le stage professionnel relèvent surtout du nettoyage. Elle déclare cependant préférer travailler à conseiller des clients. « *Je sais que du ménage y'en aura toujours mais tout le temps les mêmes choses, c'est répétitif et au bout d'un moment ça devient un peu lassant* ». Elle souhaite toujours travailler en animalerie, puis plus tard créer sa propre animalerie où « *chaque animal a l'espace de vie dont il a besoin. Tout ce qui est nourrissage, hygiène. Dans des animaleries on voit que c'est pas non plus super propre* ».

Parallèlement à la formation, Myriam fait évoluer ses activités sur l'exploitation de sa famille d'accueil : « *avant j'allais les (les animaux) voir et maintenant je les nourris, je lave des fois les cages* ». L'entretien d'explicitation porte sur le nourrissage des serpents qui plaît particulièrement à Myriam. Elle les change d'endroits pour « *éviter qu'ils deviennent agressifs avec les autres serpents* ».

par la suite ». Elle les nourrit de souris ou de fœtus de souris : « ça m'a fait bizarre de les prendre. C'est spécial au niveau de leur peau ».

Le tableau n°58 présente l'analyse de la relation de Myriam avec les animaux dans ce troisième discours.

Tableau n°58: Analyse de la relation de Myriam avec les animaux dans le troisième discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coupure	Compréhension de coupure Être bonne santé DONC animaux aller bien (1) Absence de morts dans l'élevage DONC animaux aller bien (2) Animaux en animalerie vont bien DONC taille très réduite des cages de peu d'importance Poissons morts uniquement DONC animaux de l'animalerie aller bien (2)	Intention de coupure
animal-sujet	Avoir du caractère	Émotion/sentiment d'appareusement	Compréhension d'appareusement Cacatoès au contact de l'humain simule l'attaque POURTANT NEG mordre Être un animal DONC reconnaître par l'odeur Chien vif sauter sur nous en ouvrant la cage DONC peut-être avoir un manque d'affection Bien-être de l'animal DONC espace de vie suffisant dans les cages, bien nourri, bonne hygiène Être un animal DONC avoir un caractère bien à soi Être un serpent DONC voir comme une caméra thermique, se repérer aux odeurs Serpent se nourrir sur son territoire DONC devenir agressif avec les autres	Intention d'appareusement Aimer s'occuper plus des oiseaux et des rongeurs DONC les nourrir et les laver Avoir des cours DONC intérêt de mieux connaître les tortues et les reptiles Animal territorial qui pourrait s'attaquer aux autres serpents DONC nourrir le serpent dans un autre lieu que sa cage Cage sale DONC bien nettoyer (3)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal égo ou anthropomorphisé		Aimer + les serpents (4) J'aime bien + manipuler les reptiles J'aime bien + manipuler l'animal	Être un Cacatoès DONC aimer les caresses Chien être « speed » DONC bien en forme (5) Être un serpent DONC reconnaître un humain comme tous les animaux	Manipuler DONC faire un bon stage Avoir des reptiles DONC faire un bon stage Manipuler les animaux DONC pouvoir avoir un contact avec eux Serpents jolis DONC les aimer Pouvoir manipuler les animaux DONC faire un bon stage Avoir des reptiles DONC faire un bon stage Avoir beaucoup d'animaux DONC faire un bon stage Chien vif, sauter sur nous DONC travail plus agréable Cage sale DONC bien nettoyer (3)

(1) Le bien-être de l'animal se réduit uniquement à sa santé physique. Or, Myriam dit parallèlement que « *les cages des rongeurs c'était limite infecte* ».

(2) Myriam fait de l'absence de morts ou de morts uniquement chez les poissons comme le seul critère du bien-être animal.

(3) Le souci hygiéniste de Myriam peut répondre au souci de l'animal ou à son besoin personnel de propreté.

(4) Son amour des serpents est lié uniquement à leur aspect esthétique.

(5) Les animaux sont dits « speed », bien actifs, bien réveillés au moment où ils sont sortis des cages pour le nettoyage. Pour Myriam ce sont des chiens en forme mais elle ajoute ensuite : « *Ils étaient peut être en manque d'affection* ».

Myriam présente des propos à l'égard des animaux relevant de la coupure, de l'appareusement et de la fusion.

Un seul qualificatif permet de mettre en lumière dans cet entretien la conception de l'animal, ici d'un animal-sujet, à savoir « *avoir du caractère* ».

La compréhension de coupure conduit à limiter le bien-être de l'animal à sa seule santé physique (Être en bonne santé DONC animaux aller bien ou prendre comme seul critère de bien-être le nombre de morts (Absence de morts dans l'élevage DONC animaux aller bien) ou encore les

espèces mortes. La mort des poissons est en particulier dévalorisée. Les *points de vue* relevant d'une compréhension d'apparement relèvent d'une connaissance des intentions d'un animal en fonction de son comportement (tel que Cacatoès au contact de l'humain simule l'attaque POURTANT NEG mordre), des raisons qui peuvent expliquer un tel comportement (tel que Chien vif sauter sur nous en ouvrant la cage DONC peut-être avoir un manque d'affection), et de ses caractéristiques sémiologiques (Être un serpent DONC voir comme une caméra thermique, se repérer aux odeurs), de ses besoins en termes d'habitats, conditions de vie l'animal en cage. Les *points de vue* relevant d'une intention d'apparement s'inscrivent dans le souci de mieux connaître l'animal (en témoigne Avoir des cours DONC intérêt de mieux connaître les tortues et les reptiles), d'en prendre soin (Cage sale DONC bien nettoyer) et du souci de prendre en compte le comportement de l'animal (Animal territorial qui pourrait s'attaquer aux autres serpents DONC nourrir le serpent dans un autre lieu que sa cage).

Les propos relevant d'une affectivité fusionnelle traduisent le plaisir d'être au contact de certains animaux (comme J'aime bien + manipuler les reptiles). Les *points de vue* relevant d'une compréhension fusionnante sont d'ordre anthropomorphiques (comme Être un Cacatoès DONC aimer les caresses). Les *points de vue* relevant d'une intention de fusion confirment le souhait chez Myriam de pouvoir être en contact avec l'animal (tel que Manipuler les animaux DONC pouvoir avoir un contact avec eux).

Le tableau n°59 présente des exemples de modalisations d'énonciation et leurs valeurs modales associées.

Tableau n°59: Valeurs modales dans le troisième discours de Myriam (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« Ils n'ont pas tous le même tempérament », « si il fallait mettre l'espace qu' il faut à chaque animal »
Déontique	« ils sont super bien apprivoisés », « voilà le ménage il faut le faire », « si il fallait mettre l'espace qu'il faut à chaque animal »
Épistémique	« j'ai appris des trucs »
Doxologique	
Éthique-morale	« c'est n'importe quoi » (la taille des cages), en forme, « c'est pas bien de tuer les animaux »
Esthétique	« Joli »
Pragmatique	
Intellectuel	« le ménage bon voilà je connais » (ça ne l'intéresse plus)
Affectif-hédonique	« J'avais peur », « j'aimais caresser », « on se tapait pratiquement la même chose »
Volitif	
Désidératif	

Le discours de Myriam présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, éthique-morale, esthétique, intellectuel et affectif-hédonique. Leur dénombrement permettra dans la

suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être animal s'inscrivent uniquement dans une éthique du care à savoir Aimer s'occuper plus des oiseaux et des rongeurs DONC les nourrir et les laver, Avoir des cours DONC intérêt de mieux connaître les tortues et les reptiles, Animal territorial qui pourrait s'attaquer aux autres serpents DONC nourrir le serpent dans un autre lieu que sa cage, Cage sale DONC bien nettoyer.

La figure n°12 montre l'évolution de la relation de Myriam avec les animaux de compagnie durant les trois entretiens.

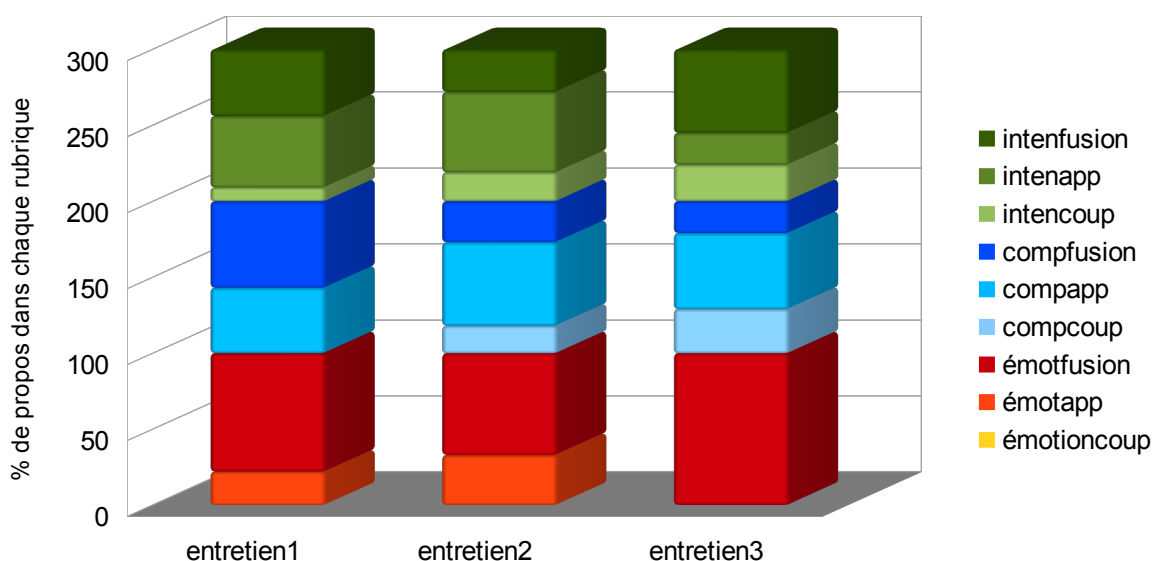


Figure n°12: Évolution de la relation aux animaux de Myriam

Les propos de Myriam sont majoritairement fusionnels lors du premier entretien, aussi bien au niveau des émotions exprimées (78%) que des *points de vue* de compréhension (67%). Ils relèvent tout autant d'une intention de fusion (44%) que d'une intention d'apparement (47%). Lors du deuxième entretien, si les propos caractérisant l'émotion relèvent encore majoritairement de la fusion (67%), ceux correspondant à la compréhension et à l'intention relèvent surtout de l'apparement (respectivement 55 et 53%). Si l'évolution de la compréhension nous paraît peu significative au vu du nombre limité de propos (nous n'avons identifié que 3 enchaînements relevant de la compréhension d'apparement), l'évolution de l'intention d'apparement est notable : Myriam traduit tout particulièrement un souci d'acquérir plus de savoirs sur les animaux dans plusieurs de ses propos. Elle déclare : 2-102. « C'est vrai que j'ai appris beaucoup de choses parce que bon (...) », 2-104. « je connaissais pas grand-chose au niveau de l'animal quoi ».

Dans le troisième entretien, les propos relevant de l'émotion et de l'intention de fusion sont à nouveau dominants (respectivement 100 et 55%). Ceux relevant de la compréhension d'apparement restent majoritaires (50%).

Nous notons par ailleurs l'apparition dans l'entretien 2 d'une compréhension de coupure, qui deviendra sensiblement plus importante dans l'entretien 3 (29 % contre 18 % dans le deuxième entretien). Ces *points de vue* conduisent à minimiser l'importance des conditions de vie des animaux dans les animaleries au regard de leur bien-être. En particulier, le bien-être est jugé uniquement par rapport au nombre d'animaux morts et des espèces considérées : il est fait peu de cas de la mort des poissons.

Si nous mettons en regard ces résultats avec l'évolution des modalisations discursives (cf figure n°13), nous observons que les valeurs modales de type affective-hédonique sont majoritaires dans l'entretien 1 ; elles atteignent 43 % de l'ensemble des valeurs modales exprimées.

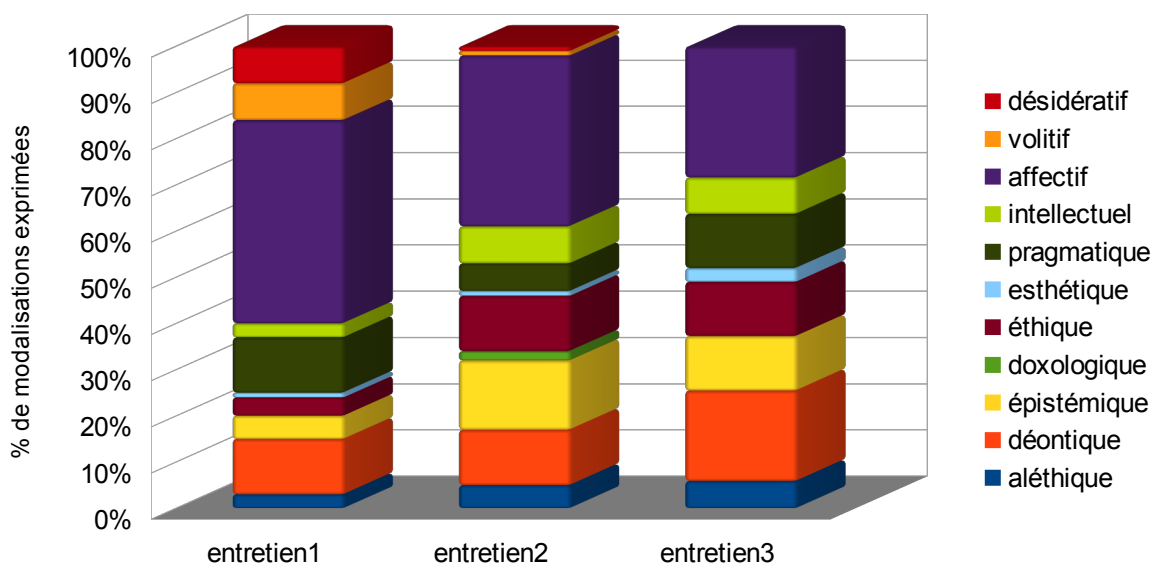


Figure n°13: Évolution des valeurs modales dans les propos de Myriam

Ces résultats corroborent l'importance des propos relevant de la fusion.

Si dans l'entretien 2 les valeurs modales affectives-hédoniques sont encore majoritaires (37%), il n'est pas surprenant d'observer un pourcentage plus important de valeurs modales épistémiques (15%) et intellectuelles (8%). En effet comme nous l'observons, l'intention associée au souci de mieux connaître les animaux afin de mieux les comprendre était notable dans cet entretien.

Dans le troisième entretien, les valeurs modales affectives-hédoniques sont toujours majoritaires (29%), ce qui corrobore l'importance de l'intention de fusion (55%). Les valeurs modales déontiques sont plus importantes que dans les deux premiers entretiens (20 % contre 12 % dans les deux premiers entretiens). Ces dernières sont notamment associées au souci de propreté et d'hygiène que Myriam mentionne à plusieurs reprises et relèvent d'une intention d'appareusement et de fusion.

Dans la mesure où Myriam ne nous fait pas part d'événements extra-scolaires significatifs susceptibles d'influencer sa relation à l'animal, la formation apparaît favoriser le développement de la compréhension d'appareusement ; elle ne conduit cependant pas à accroître l'intention qui lui est

associée. Si Myriam traduit notamment la souci de mieux connaître les animaux dans l'entretien 2, celui-ci est moins présent dans l'entretien 3. Myriam dira d'ailleurs qu'elle n'a rien appris de nouveau.

La formation n'a donc pas conduit à développer une intention d'apparement en termes de sollicitude ou de responsabilité. Mais elle a contribué à faire émerger une compréhension de coupure que l'analyse micro va nous permettre d'interroger.

4.3.5.4. Analyse micro des discours de Myriam

Le tableau n°60 présente les contradictions dans les discours de Myriam.

Tableau n°60: Analyse des contradictions de Myriam dans les discours

<i>e n t r e t i e n</i>	<i>Contradictions</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatif au maître de stage</i>	<i>Propos relatifs à l'animal</i>	<i>Interprétation</i>
2	<p>J'aime + pas mettre les animaux en cage Mettre l'animal en cage DONC le maltraiter</p> <p>contredit</p> <p>Animal vivant toute leur vie dans la cage DONC animal habitué à la cage DONC NEG mal-être</p>		<p>2-719. <i>J'aime pas mais bon après, c'est vrai que dans les animaleries, ils sont tous en cage.</i></p>	<p>2-725. <i>Ils ont vécu comme ça toute leur vie donc c'est vrai qu'ils sont habitués</i></p>	<p>Conformation au contexte de vie des animaux en animalerie ; rationalisation</p>
3	<p>Animaux en animalerie DONC NEG assez d'espaces</p> <p>contredit</p> <p>Morts de poissons seulement DONC animaux vont biens</p>		<p>3-110. <i>C'est vrai qu'en animalerie c'est un peu n'importe quoi. Que ce soit poissons, rongeurs ils ont pas assez d'espace.</i></p>	<p>3-94. <i>On n'a pas eu de morts, juste au niveau des poissons qu'on a eu le plus de morts. Ils allaient bien.</i></p>	<p>Conformation au contexte de vie des animaux en animalerie ; minimisation de la mort des poissons</p>
3	<p>Octodon mort POURTANT NEG de ma faute</p> <p>contredit</p> <p>Octodon mort DONC peur d'être de ma faute</p>	<p>2-350. <i>Elle l'a dit la prof de toute façon, il va mourir un jour ou l'autre</i></p>		<p>2-302. <i>Il est tombé en fait. Et là, il commençait à bouger dans tous les sens fin il était, il devenait limite paralysé quoi, bon il a failli mourir devant mes yeux.</i></p>	<p>Minimisation des responsabilités liées à la mort d'un Octodon</p>

4.3.5.4.1. Analyse d'une contradiction récurrente dans les trois entretiens

Myriam montre dans le second entretien une contradiction quant au fait de mettre des animaux en cage. Cette contradiction se traduit par la présence dans le même récit des enchaînements : Mettre l'animal en cage DONC le maltraiter et Animal vivant toute leur vie dans la cage DONC animal habitué à la cage DONC NEG mal-être. Elle exprime par ailleurs le sentiment suivant : j'aime pas + mettre les animaux en cage.

Ces différents propos s'expriment dans les verbatims suivantes :

2-707. « *Moi j'aime pas ça (mettre les animaux en cage). J'ai l'impression qu'on maltraite les animaux. (...) au contraire ça le rend encore plus agressif qui pourrait être ou ça pourrait le rendre agressif.* » (...)

2-711. « *Parce que enfermés tout le temps, je sais que les chiens de chasse que j'ai chez moi, y'en a un, (...), dès qu'on la détache, elle devient franfolle .* »

2-719. « *Oui, c'est sûr que voilà, mais après, 'fin j'aime pas mais bon après, c'est vrai que dans les animaleries, ils sont tous en cage.* »

2-725. « *Ça me fait de la peine pour eux quand même parce que bon, mais bon, après ben ils ont vécu comme ça toute leur vie donc c'est vrai qu'ils sont habitués aussi mais bon.* »

Nous pouvons observer les conflits de valeurs relatifs à l'enfermement d'animaux en cage. Myriam infère les effets de l'enfermement de l'animal sur son bien-être et son comportement, les observe avec ses chiens, tout en exprimant des modalisations « *mais bon* », « *mais après* » qui conduisent à remettre en cause son propos ou à traduire les conflits entre différentes valeurs et sentiments : des valeurs d'ordre éthique portées par les modalisations d'énonciation « *maltraiter* », « *enfermés* », « *tout le temps* », associées à des sentiments qui relèvent de la tristesse « *ça fait de la peine* » ou de la désapprobation « *j'aime pas* » et des valeurs d'ordre aléthique ou déontique-doxologique portées respectivement par les modalisations d'énonciation « *ils sont habitués* », « *toute leur vie* » et « *c'est vrai que dans les animaleries, ils sont tous en cage* ». Il y a tension entre une acceptation, une forme de fatalisme justifiée par le fait de se conformer aux conditions de vie de l'animal en animalerie, et une interrogation sur cette acceptation. Être « *habitués* » vient ici contredire les comportements « *être agressif* » et « *franfolle* ». Il apparaît relever d'un mécanisme de défense de l'ordre de la rationalisation en vue de gérer le conflit moral de Myriam.

Dans le troisième entretien, Myriam aborde à nouveau la question de la taille des cages en animalerie.

3-110. « *C'est vrai qu'en animalerie c'est un peu n'importe quoi. Que ce soit poissons, rongeurs ils ont pas assez d'espace. Mais si il fallait mettre l'espace qu'il faut à chaque animal l'animalerie elle ferait pas 300 m2, et ferait le double voire plus.* »

Là encore, la valeur modale d'ordre morale-éthique révélée par la modalisation d'énonciation « *c'est un peu n'importe quoi* » contredit les valeurs d'ordre déontique dont témoigne « *mais s'il fallait* ». Les contraintes des professionnels liées au coût priment sur les conditions de vie de l'animal.

Les conséquences de la promiscuité, les conditions des espaces de vie des animaux en animalerie conduisent Myriam à affirmer :

3-94. « *On n'a pas eu de morts, juste au niveau des poissons qu'on a eu le plus de morts. Ils allaient bien !* »

La mort des poissons est dévalorisée (en témoigne la modalisation d'énonciation « *juste* »). Par ailleurs le bien-être est évalué au seul fait que l'animal est vivant. Il y a minimisation de l'impact des conditions de vie de l'animal en animalerie, minimisation des critères associés au bien-être animal. Il nous semble témoigner d'un mécanisme de coping de la part de Myriam.

Pourtant, parlant de l'activité qui lui plaît particulièrement dans l'animalerie, Myriam tient les propos paradoxaux suivants à propos des chiens :

3-118. « *Ils étaient bien en forme.(...)*

3-120. *Ils étaient bien actifs, bien réveillés. Dès qu'on ouvrait la porte de derrière ils nous sautaient dessus comme des sauvages ! Ils étaient peut-être en manque d'affection. Ils étaient bien vifs ! Là-dessus il y avait pas de problèmes.*

3-121. *C'est des carences affectives qu'il y a chez eux ?*

3-122. *Oui.* »

Les propos « *bien en forme* », « *bien actifs* », « *bien réveillés, bien vifs* », « *pas de problèmes* » porteurs de valeurs modales morales-éthiques positives contrastent avec le propos « *manque d'affection* », porteur de valeurs modales morale-éthique et affective négative. En d'autres termes, les comportements de l'animal sont jugés positivement, alors que les raisons qui les génèrent sont jugées négativement. Il y aurait ainsi confusion entre des propos projectifs, qui relèvent peut-être plus du besoin affectif de Myriam auquel les chiens répondent, et des propos empathiques liés aux carences affectives de l'animal. Le mal-être de l'animal ferait le bien-être de Myriam.

Myriam accepte donc d'une part la problématique des professionnels sur son lieu de stage, problématiques liées au coût des infrastructures et d'autre part privilégie ses propres besoins

fusionnels au détriment du bien-être de l'animal. Elle est pour autant consciente du mal-être que les conditions de détention de l'animal peuvent générer. Elle met en œuvre deux mécanismes de défense : elle rationalise la capacité de l'animal à s'habituer à ses conditions de vie, et d'autre part, elle minimise l'importance de la mort de certains animaux (les poissons) et l'impact des conditions de vie sur leur bien-être.

Les intentions égo et socio centrées priment sur des considérations zoocentrées.

4.3.5.4.2. Analyse de la deuxième contradiction

Dans l'entretien d'explicitation qui suit, Myriam décrit une situation où elle se sent responsable de la mort d'un Octodon :

2-300. *« Y'a un Octodon, il a failli mourir devant moi en fait, j'avais cru que c'était de ma faute parce que...(...) »*

2-302. *Et euh donc, j'avais fait leur cage en fait, avec donc une fille de ma classe. On était chargée de faire les Octodons, donc on a fait leur cage et tout ça, et après en fait y'avait un Octodon vu qu'il avait déjà eu une maladie, 'fin ché pas trop ce qu'il avait exactement, et en fait, quand j'avais mis, parce qu'ils ont un grand bout de bois dans leur cage vu qu'ils aiment bien un peu monter en l'air, 'fin redescendre, tout ça et le problème, c'est que, il a, 'fin ché pas si c'est, je pense pas que c'est de ma faute mais c'est le bout de bois il avait pas du le voir ou ché pas, et il est tombé en fait. Et là, il commençait à bouger dans tous les sens 'fin il était, il devenait limite paralysé quoi, bon il a failli mourir devant mes yeux !*

(...)

2-322. *Bah, de toute façon, hein, c'est... (rires). Ça faisait un moment qu'ils y étaient donc...*

2-323) *Ah, ils étaient, tu veux dire ils étaient vieux, c'est ça ?*

(...)

2-327. *Mmmm. Et là, donc comment ça s'est passé ? Il est tombé devant toi ?*

2-328. *Ouais, il est tombé en fait, juste quand j'avais fini leur cage donc j'ai fermé.*

2-329. *Fini leur cage donc nettoyer ? Ça veut dire ça ?*

2-330. *Ouais, voilà. Nettoyer la cage tout ça. Vu que j'avais remis tout ce qui avait à l'intérieur en place.*

2-331. *Ouais.*

2-332. *Et ché pas, il a pas dû voir le bout de bois, parce qu'y a un long bout de bois qui fait la diagonale de la cage en fait et euh, ché pas, il a pas dû le voir ou ché pas et... il est tombé.*

(Gloussement)

2-333. *OK.*

2-334. *Donc voilà quoi. Mais sinon y'a pas eu de...*

2-335. *Et qu'est-ce que t'as fais ? Comment t'as réagis ?*

2-336. *J'ai vite, je suis vite allée appeler la prof, tout ça.*

2-337. *Oui.*

2-338. *Madame, Madame, y'a un Octodon, 'fin, il est en train de mourir quoi ! 'fin, je croyais, parce que comme il faisait quoi, on aurait l'impression qu'y avait que les nerfs qui bougeaient quoi.*

2-339. *Mmmmm. Ah oui.*

2-340) *Donc...elle m'a dit : « Oui mais c'est normal, il a une maladie tout ça, 'fin il va, je pense pas qu'il va vivre longtemps ». Donc voilà.*

2-341) *Ah oui d'accord.*

2-342) *Donc effectivement ben il est décédé y'a pas bien longtemps donc.*

(...)

2-350. *Mais, voilà. Elle l'a dit la prof de toute façon, il va mourir un jour ou l'autre donc...*

2-351) *D'accord.*

2-352. *Mais, sinon y'a pas eu de...*

2-353. *Et qu'est-ce-que tu as ressenti ?*

2-354. *Ben, j'étais mal parce que j'aime pas, 'fin j'avais l'impression que c'était de ma faute quoi parce que voilà c'est quand même moi qui est fait ma, sa cage et tout ça quoi donc il avait peut être pas... 'fin bref.*

2-355. *Ouais, mais sinon voilà quoi. C'est pas... y'a pas eu de gros traumatismes, on va dire !*

2-356. *D'accord. Oui parce que tu m'en parles quand même, quoi ça...*

2-357. *Ouais, ouais ben parce que ça m'avait quand même... 'fin voilà quoi.*

2-358. *Mmmmm.*

2-359. *Sur le coup, j'ai dit, j'avais... 'fin, j'ai, 'fin je pensais qu'il faisait, 'fin, je pensais qu'il voulait jouer et je sais pas moi ! Mais quand je l'ai vu tomber, 'fin qu'il mettait à bouger 'fin sur le dos, 'fin ça m'a... ça m'a refroidi quoi.*

2-360. *Ah oui ?*

2-361. *Je suis pas restée devant la cage longtemps quoi.*

(...)

2-367. *'fin, voilà c'est pas... je pense pas que ça doit être de ma faute parce qu'il a peut être pas vu aussi 'fin voilà. »*

Dans le discours de Myriam, les émotions « *j'étais mal* », « *ça m'a refroidi* » contraste avec des modalisations illocutoires qui tendent à banaliser l'événement « *Bah, de toute façon* », et « *y'a pas eu de gros traumatismes* » au même titre que les propos de l'enseignante. Il apparaît y avoir un mécanisme de coping relevant d'une minimisation de l'importance de l'événement et de l'émotion ressentie. Myriam exprime une compréhension d'apparement à l'égard de l'animal mais se traduit-elle par une intention d'apparement ? En d'autres termes, est-ce le fait de voir un animal mourir qui génère l'action de chercher de l'aide, ou est-ce le fait de se sentir responsable (« *c'était de ma faute* ») et donc coupable. En d'autres termes s'agit-il d'une intention égocentrée ou zoocentrée ? Que ce soit au début du discours comme à la fin, Myriam répète « *je pense pas que c'est de ma faute* », « *je pense pas que ça doit être de ma faute* » et elle explicite « *j'avais l'impression que*

c'était de ma faute ». Le sentiment de culpabilité nous paraît donc ici majeur et nous pouvons le considérer comme partiellement égocentré et partiellement altruiste. Myriam en effet ne traduit pas d'émotions quant à la mort de l'animal, mais le sentiment de culpabilité naît de la souffrance qu'elle a générée. Ne pas vouloir se sentir responsable de la souffrance ou la mort de l'animal apparaît donc comme un facteur favorable à un comportement empathique.

Nous pouvons aussi observer dans cet entretien que l'enseignante elle-même minimise l'importance de l'événement et des enjeux en termes de mort possible de l'animal. Myriam utilise les propos de l'enseignante pour tenter de se déculpabiliser : « *Elle l'a dit la prof de toute façon, il va mourir un jour ou l'autre* », mais garde des doutes sur sa responsabilité (« *je pense pas que ça doit être de ma faute* »). La mort de l'animal est moins importante que la responsabilité de l'avoir tué.

4.3.7. Sixième cas d'étude : Ondine

Le premier entretien est présenté en annexe XVI. Ondine a 15 ans. Elle a travaillé avant la formation dans des animaleries. Elle a depuis « *toujours* » eu des animaux chez elle (chiens, chats et rongeurs, hamsters). Elle vient de perdre un hamster et elle dit que « *du coup je l'ai remplacé* ». Si elle a des hamsters, elle pense pourtant « *qu'ils auraient quand même été mieux dans leur milieu naturel plutôt que dans une cage (...). Faut penser qu'ils sont quand même mieux dans leur habitat naturel. Maintenant ils sont tous nés en captivité, donc si on les lâche dans la nature, ils sauront pas se débrouiller mais...* ».

Si cette formation vise à travailler avec des animaux domestiqués, « *maintenant qu'ils le sont autant que ça soit bien fait, que... que y'en a, ils sont en captivité dans des cages comme ça, ils sont cinquante dans un, dans un tout petit truc (...). c'est sûr que c'est pas génial pour eux quoi. Si, si ils sont nés en captivité, ils ont l'habitude mais...ceux, ceux, les tout premiers qu'ils commençaient à domestiquer, ça devait être dur pour eux, je pense* ». Elle critique les conditions de vie en animalerie : « *y'a beaucoup, beaucoup de perte ouais quand même. Et après, hop, congel' (...). c'est la société d'aujourd'hui, maintenant je pense qu'on peut pas faire grand-chose hein ? Parce que bon, voilà puis bon, je vois pas qui c'est qui nous écouterait tant qu'on peut gagner de l'argent.* » Pour Ondine, le bien-être de l'animal est associé au fait que l'animal soit « *libre* ». « *On parlera pas de bien être en animalerie (...). je pense que le bien-être en animalerie, il est minime quand même parce que ils ont à boire, à manger(...). Ils ont un toit et c'est tout. Après le reste, ils s'entre-tuent entre eux, ils sont, ils sont beaucoup trop par cage* ».

Elle a fait une formation agricole dans le champ de la production animale avant de se réorienter vers la formation actuelle. Elle exprime des désaccords par rapport à la mort des animaux de production : « *comme l'année j'étais en agricole, qu'on travaille beaucoup sur les bovins. Euh, 'fin, on a appris des trucs quand même assez choquants comme quoi une vache elle voit pas arriver la mort, elle sent pas la mort alors que un cheval, lui, il va le ressentir directement. Il sait pas comment, mais il sait que y'a, c'est la fin quoi et...* ». « *Quand on doit, par exemple, débrancher*

quelqu'un parce qu'il peut plus vivre tout seul et tout, c'est une décision qu'on réfléchit beaucoup quand même avant, c'est pas un truc qu'on prend à la légère et, tandis que là, on les, on les engraisse, on les engraisse, on les fait passer, on les tue, et voilà. Pfff, et puis des fois, c'est vraiment abusif quand on voit tout le gaspillage tout ça ».

Elle ne souhaite pas travailler dans le champ de la vente en animalerie toute sa vie : *« je pense pas faire vente en animalerie toute ma vie vue que je voulais créer ma pension ».*

Elle aime tout particulièrement les rongeurs, les chiens et les chats. Elle n'aime pas les poissons car ils ne lui permettent pas d'avoir de contacts. *« C'est le contact quoi. 'fin, le poisson, on le regarde, et puis voilà on le nourrit, on change l'eau, (...) basta, quoi. »* Elle a pourtant demandé à ses parents à avoir un aquarium car *« ça fait une présence en plus ».* *« C'est quand même reposant, mais voilà y'a pas de contact, y'a pas d'échange ».*

Pourtant, bien qu'il ne se soit déroulé que quelques jours de formation, elle déclare en parlant des poissons : *« on voit qu'ils ont vraiment chacun leurs habitudes, et tout ça, que c'est vraiment des êtres vivants qui sont pas, qu'à tourner en rond comme un poisson rouge dans son, dans son bocal, que c'est vraiment des caractères ».* *« On se rend mieux compte que 'fin qu'ils ont, qu'ils sont vivants quoi, (...) c'est vrai qu'on peut vraiment les différencier en fait. (...) Je pensais qu'ils étaient tous pareils quoi ».*

Elle exprime des peurs à l'égard des reptiles et des insectes comme les grillons : *« ça me répugne complètement ».*

Elle est en désaccord avec le principe de mettre les animaux en captivité, ou encore de les sélectionner. *« C'est des phénomènes de mode ».*

L'entretien d'explicitation se focalise sur une tentative d'Ondine pour entrer en relation avec un Gecko, situation qui lui a déplu.

Le tableau n°61 présente l'analyse de la relation d'Ondine avec les animaux dans ce premier entretien.

Tableau n°61: Analyse de la relation d'Ondine avec les animaux dans le premier discours (les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coupure	Compréhension de coupure	Intentions de coupure
			Naître en captivité DONC avoir l'habitude la captivité (1)	Avoir un poisson DONC une présence en plus dans ma chambre Hamster mort DONC le remplacer (2)
animal-sujet	<p>Poissons : avoir des caractères ; avoir leurs habitudes</p> <p>hamster : avoir un état d'esprit (4)</p> <p>furets : contents (5)</p>	<p>J'étais choqué + savoir qu'on tue des chevaux qui ont conscience qu'ils vont mourir</p>	<p>Être des poissons DONC être vraiment des êtres vivants avec des caractères entre espèce et entre individus</p> <p>Être poisson POURTANT avoir une vie et NEG seulement passer du temps dans un aquarium</p> <p>Être poisson DONC avoir une capacité d'adaptation à vivre avec d'autres espèces</p> <p>Animaux non domestiqués DONC être mieux dans le milieu naturel que dans une cage</p> <p>Naître en captivité DONC avoir l'habitude la captivité (1)</p> <p>Cage trop réduite dans les animaleries DONC animaux qui s'entre-tuent</p> <p>Bien-être animal DONC animal libre, maître de lui-même</p> <p>Vivre en animalerie DONC NEG bien être</p>	<p>Intention d'appareusement</p> <p>NEG être intéressée par les poissons POURTANT devoir apprendre sur les poissons (3)</p> <p>Peur de lâcher les pogonas, phasmes, de les abîmer DONC NEG pouvoir les prendre</p> <p>Apprendre sur les poissons DONC intérêt plus grand pour les poissons, y faire plus attention</p> <p>Animal domestiqué DONC devoir assurer une captivité respectueuse à l'animal</p> <p>Animaux en cage risque de s'entre-tuer DONC devoir faire attention</p> <p>Humain qui souhaite uniquement gagner de l'argent DONC NEG respect de l'animal</p> <p>Le cheval sait qu'il va mourir DONC NEG devoir le tuer dans le contexte des abattoirs</p> <p>Homme se croit supérieur l'animal DONC développer des actions irrespectueuses à l'égard de l'animal</p> <p>Agréable d'avoir son hamster chez soi POURTANT préférable qu'il soit en liberté</p> <p>Aller dans l'animalerie du lycée DONC</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			Uniquement boire et manger DONC bien-être de l'animal en animalerie minimale Hygiène assurée en animalerie POURTANT NEG bien-être	pouvoir apprendre sur les animaux (3)
Animal égo ou anthropomorphisé		Émotion/sentiment de fusion	Compréhension de fusion	Intentions de fusion NEG contact avec les poissons DONC NEG intéressée pour apprendre (5) Poisson uniquement pouvoir le regarder et le nourrir DONC NEG intéressant (5) Avoir un poisson POURTANT NEG pouvoir le prendre, NEG échange Avoir un poisson DONC être reposant (6)

- (1) Le *point de vue* peut relever de la coupure ou de l'apparement selon qu'Ondine minimise l'impact de la captivité ou considère que cette captivité est viable pour l'animal si celui-ci n'a pas connu d'autres contextes.
- (2) Ondine n'exprime aucune émotion à la mort du hamster. Il est immédiatement remplacé. Le terme « remplacé » conduit à minimiser les spécificités de la relation avec le premier hamster.
- (3) Ondine fait part de la nécessité de mieux connaître certains animaux qui ne l'intéressent pas afin de mieux s'en occuper.
- (4) Un état d'esprit est une manière d'être, à un certain moment, qui détermine une façon de voir les choses et de se comporter.⁵⁸ Il suppose donc que l'animal ait une perception et une interprétation de son environnement, ce qui relève de la notion d'être sentient.
- (5) Content au sens de « qui éprouve du plaisir, de la joie, qui est rendu heureux par un événement agréable précis »⁵⁹ peut s'appliquer aux animaux.
- (6) Pouvoir avoir un contact physique avec l'animal est indispensable à Ondine pour s'y intéresser.
- (7) La relation avec l'animal répond à des besoins égocentrés.

Ondine présente des propos à l'égard des animaux de compagnie relevant de la coupure, de l'apparement et de la fusion.

Les qualificatifs utilisés pour l'animal relèvent de conception d'un animal-sujet, pensant (avoir un état d'esprit), et ayant des émotions (tel qu'être content).

Le *point de vue* qui traduit une compréhension de coupure (Naître en captivité DONC avoir

58 Source : dictionnaire du CNRTL.

59 Source : dictionnaire du CNRTL.

l'habitude la captivité) conduit à minimiser l'influence de la captivité sur le bien-être de l'animal.

Les propos relevant d'une intention de coupure conduisent à réifier certains animaux (Avoir un poisson DONC une présence en plus dans ma chambre), qui peuvent être remplacés (Hamster mort DONC le remplacer), ou dont il n'est attendu d'eux que leur seule présence.

Les *points de vue* traduisant une compréhension d'apparemment relèvent essentiellement (7 *points de vue* sur 10) d'une remise en cause du bien-être de l'animal en captivité (tel que Être poisson POURTANT avoir une vie et NEG seulement passer du temps dans un aquarium). Les 3 autres *points de vue* amènent à considérer l'animal comme un être vivant, susceptible d'avoir un caractère, et un mode de vie qui lui est propre (tel que Être des poissons DONC être vraiment des êtres vivants avec des caractères entre espèce et entre individus). Les *points de vue* caractérisant une intention d'apparemment s'inscrivent dans le souci d'avoir une meilleure connaissance de l'animal (en particulier à l'égard des poissons : exemple : Apprendre sur les poissons DONC intérêt plus grand pour les poissons, y faire plus attention), du souci du bien-être de l'animal (exemple : Animaux en cage risque de s'entre-tuer DONC devoir faire attention), et du respect à avoir à son égard (Animal domestiqué DONC devoir assurer une captivité respectueuse à l'animal).

Ondine n'exprime pas de propos relevant d'émotion ou de compréhension de fusion. Les *points de vue* caractérisant l'intention de fusion traduisent le besoin d'Ondine d'être en contact physique avec l'animal (tel que Avoir un poisson POURTANT NEG pouvoir le prendre, NEG échange), et les effets en termes de bien-être qu'il génère chez elle (Avoir un poisson DONC être reposant).

Le tableau n°62 indique les modalisation d'énonciation et leurs valeurs modales associées.

Tableau n°62: Valeurs modales dans le premier discours d'Ondine (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« ça bouge trop », « ils sont habitués à nous », « il est trop calme », « il est trop rapide », « ils sont vivants quoi », « ils ont du caractère quoi »
Déontique	« je suis obligée », « il faut le faire parce qu' il faut le faire » (d'apprendre les noms latins des poissons)
Épistémique	« je savais rien », « la prof elle nous a expliqué selon les espèces tout ça que on peut pas les mélanger »
Doxologique	« c'est la société d'aujourd'hui, maintenant je pense qu' on peut pas faire grand-chose »
Éthique-morale	« c'est bien entretenu », « ils sont mieux », « ils sont 50 dans un tout petit truc », « c'est pas génial pour eux », « ils sont dans des endroits trop réduits », « ils sont beaucoup trop par cage », « c'est pas un truc qu'on prend à la légère », « j'étais dégoûtée » (1), « choquant » (1)
Esthétique	
Pragmatique	« des choses utiles », « il faut que je le sache » (pour pouvoir travailler en animalerie)
Intellectuel	« ça m'intéresse vraiment », « intéressant », « c'était pas mal » (d'apprendre les différences entre poissons)
Affectif-hédonique	« c'est pas sympa », « ça me répugne », « ils sont contents », « c'est super agréable », « choquant » (1), « j'étais dégoûtée » (1)
Volitif	
Désidératif	

(1) Les propos traduisent une émotion de déplaisir liée à une problématique d'ordre éthique-morale. Ils relèvent donc tout à la fois d'une valeur modale éthique-morale qu'affective-hédonique.

Le discours d'Ondine présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, pragmatique, intellectuel et affectif-hédonique. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°63 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°63: *Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours d'Ondine*

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	Le cheval sait qu'il va mourir DONC NEG devoir le tuer dans le contexte des abattoirs (1)
Care	NEG être intéressée par les poissons POURTANT devoir apprendre sur les poissons (2) Apprendre sur les poissons DONC intérêt plus grand pour les poissons, y faire plus attention (2) Aller dans l'animalerie du lycée DONC pouvoir apprendre sur les animaux (2) Peur de lâcher les pogonas, phasmes, de les abîmer DONC NEG pouvoir les prendre Animal domestiqué DONC devoir assurer une captivité respectueuse à l'animal (3) Animaux en cage risque de s'entre-tuer DONC devoir faire attention Humain qui souhaite uniquement gagner de l'argent DONC NEG respect de l'animal (4) Homme se croit supérieur l'animal DONC développer des actions irrespectueuses à l'égard de l'animal Agréable d'avoir son hamster chez soi POURTANT préférable qu'il soit en liberté (5)
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don/contre-don	
Utilitariste naturaliste	

(1) Ondine considère que l'on « *devrait* » ne plus tuer les chevaux en abattoir. Elle le pose comme

un devoir moral, une règle à instituer.

(2) Les *points de vue* suivants relèvent du souci d'apprendre pour mieux connaître les animaux et mieux s'en occuper.

(3) Ondine exprime un sentiment de dégoût à l'égard des cages sous-dimensionnées, des conséquences en termes de mortalité et considère de notre responsabilité de respecter l'animal.

(4) Ondine traduit le fait que l'Homme n'a plus de sollicitude l'égard de l'animal, qu'il ne pense qu'à l'argent.

(5) Sans promouvoir une éthique abolitionniste, Ondine traduit son souci du mal-être de l'animal en captivité.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être animal sont tous zoocentrés. Ceux relevant d'une éthique associée au bien-être animal s'inscrivent essentiellement dans une éthique du care (9 points de vue). Un *point de vue* relève de l'éthique déontologiste.

4.3.7.2. Analyse du deuxième entretien d'Ondine à l'issue d'un an de formation

Dans son deuxième entretien (annexe XVII), Ondine réaffirme son projet de réaliser une pension pour les animaux. « *Je veux pas trop me considérer à la vente quoi. Y'a pas assez de contact avec les animaux et moi ça m'en, c'est ça que je recherche en fait* ». « *Ça ne me dérange pas d'avoir du contact avec les gens mais l'important c'est surtout d'en avoir avec les animaux parce que c'est ça qui me passionne. Mais je vais pas dire non d'avoir du contact les personnes, au contraire j'aime bien partager mes connaissances* ». Elle préfère soigner les animaux, nettoyer les cages, et ainsi avoir du temps pour pouvoir les caresser, « *être proche quoi* ». Elle dit de son stage en animalerie. « *Oui, je savais que c'était de la vente, que je n'allais pas passer mon temps avec des petits lapins mais à ce point là je n'aurais pas cru. C'est vraiment faire vite pour les clients. C'est tout pour les clients.* » Elle critique le fait que l'on ne puisse pas connaître les animaux qui sont vendus. « *Je trouve que dans d'autres métiers comme la zoologie quand on va dans les zoos c'est important de connaître les caractères des animaux, ce qu'ils aiment. Alors que là on a des lapins, les clients nous disent : on veut celui-là, c'est un mâle ou une femelle ? On les connaît tellement pas qu'on sait même pas, il faut qu'on aille regarder pour savoir. On les voit pas de la journée en fait, c'est vraiment quand les clients nous demandent, pour les aider à choisir qu'on les manipule un petit peu.* »

Elle s'insurge contre l'attitude des responsables d'animalerie à l'égard du bien-être de l'animal. « *Ils pensent plus au chiffre d'affaires qu'à l'animal (...) Ils y pensent mais ça passe après tout c'est ça qui est un peu dur* ». L'entretien d'explicitation relève d'une situation déplaisante aux yeux d'Ondine où des lapins très malades ne sont pas soignés et ne peuvent pas être tués en l'absence d'un responsable de l'animalerie. Ondine se sentira dans l'impuissance de pouvoir intervenir.

Ondine découvre durant son stage les oiseaux, et notamment les Calopsittes. Elle en adopte trois chez elle, et leur « *apprend des tours* ». Elle commence aussi à garder des animaux chez elle en pension et tente de les dresser. « *Je pousse plus loin avant c'était juste avoir mon lapin, dans ma maison avec la cage, lui donner à manger, maintenant c'est vraiment le faire évoluer.(...) C'est le contact, le pousser le plus possible, être le plus proche possible tout en laissant le fait que c'est*

vraiment un animal et c'est pas un humain ».

Le tableau n°64 présente l'analyse de la relation d'Ondine avec les animaux dans le second entretien.

Tableau n°64: Analyse de la relation d'Ondine avec les animaux dans le second discours (les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coupure	Compréhension de coupure	<p>Éduquer le furet DONC le soumettre</p> <p>Furets les soumettre DONC les rendre vendables</p> <p>Chinchilla cher DONC NEG devoir perdre un chinchilla (1)</p> <p>Être seulement un lapin DONC NEG acheter un lapin trop cher en animalerie (1)</p> <p>NEG avoir le droit d'intervenir en tant que stagiaire DONC NEG agir pour aider un lapin agonisant (2)</p> <p>NEG soigner des furets POURTANT risque de perdre 600 euros (1)</p>
Animal-sujet	<p>Pogona : Caractère ; être intrigué (3) , être curieux,</p> <p>Furet : malheureux, avoir un caractère</p> <p>Oiseau : comprendre, ne pas oublier</p> <p>Hamster : choisir vouloir faire, comprendre</p>	<p>Émotion/sentiment d'appartenance</p> <p>On a trouvé ça inhumain ! (choqué) de laisser un lapin agoniser</p> <p>C'est dur ! (de voir des animaux de se battre dans des cages où ils sont trop serrés)</p> <p>Contente + apprivoiser un Calopsitte qui ne reste plus seulement dans sa cage sans bouger</p>	<p>Compréhension d'appartenance</p> <p>Furet bailler DONC signe de soumission</p> <p>Furet être souvent manipulé DONC NEG mordre</p> <p>Furet pris par le cou DONC se soumettre</p> <p>Poisson vivre dans un bocal rond DONC être nuisible pour lui</p> <p>Être des lapins DONC être sensibles aux courants d'air</p> <p>Hamsters besoin d'un espace grand POURTANT trop nombreux dans la même cage</p>	<p>Intention d'appartenance</p> <p>Garder des animaux, les vendre POURTANT NEG connaître leur caractère, ce qu'ils aiment (4)</p> <p>Lapin agonisant et souffrant DONC devoir le tuer</p> <p>Lapins souffrants DONC NEG devoir attendre pour les tuer</p> <p>Voir lapins agoniser DONC désirer participer aux soins</p> <p>Lapins malades POURTANT NEG appeler le vétérinaire</p> <p>Voir lapin souffrant DONC chercher quelqu'un pour intervenir</p> <p>Avoir des furets DONC prendre ses responsabilités pour les soigner</p>

	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
		<p>Souris, rats, hamsters trop nombreux dans la même cage DONC se battre et fort taux de mortalité</p> <p>Être chien, chat, cobaye DONC solliciter le contact avec l'humain (5)</p> <p>Animal éduqué DONC demander le contact avec l'humain</p> <p>Animal NEG éduqué DONC NEG demander le contact avec l'humain</p> <p>Furet NEG vouloir de contact DONC pouvoir mordre, fuir</p> <p>Pogona être sur le bras POURTANT NEG mordre, être curieux</p> <p>Pogona lever la tête DONC attendre une caresse DONC bien aimé être caressé (5)</p> <p>Pogona lever la tête DONC attendre d'être gratté sous la tête (5)</p> <p>Pogona pouvoir sortir de la cage durant la journée DONC NEG être malheureux en cage (5)</p> <p>Pogona dans leur cage voir du monde DONC être bien (5)</p> <p>Être des oiseaux POURTANT tous avoir un caractère différent</p>	<p>Apprivoiser un Calopsitte⁶⁰ DONC développer une complicité, NEG le laisser dans sa cage</p> <p>Apprivoiser un Calopsitte DONC NEG le forcer à faire ce qu'on demande, le respecter</p> <p>Lapin, lui apprendre à rentrer DONC pouvoir le laisser en liberté</p> <p>Avoir mon Calopsitte le plus proche de moi POURTANT NEG le considérer comme un être humain</p> <p>Avoir mon Calopsitte le plus proche de moi POURTANT NEG le considérer comme un accessoire</p> <p>Dresser le Calopsitte DONC lui trouver un équilibre entre des temps d'activités et des temps de tranquillité</p> <p>Calopsitte apprendre à être manipulé DONC pouvoir être soigné</p> <p>Calopsitte NEG avoir envie DONC NEG le forcer à être apprivoisé</p> <p>Nourrir, faire les cages en animalerie DONC s'occuper insuffisamment des animaux</p>

60 Calopsitte : perruche d'origine australienne.

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
			<p>Calopsitte différent l'un de l'autre DONC NEG se comporter de la même façon durant l'apprivoisement</p> <p>Calopsitte NEG me voir durant une semaine POURTANT me reconnaître</p> <p>Comportement spécifique du Calopsitte à ma présence (s'accroche à la porte) DONC me reconnaître</p> <p>Calopsitte s'accrocher à la porte DONC vouloir que la porte sois ouverte, être pris sur moi</p> <p>Calopsitte être en contact longtemps avec moi DONC NEG m'oublier</p> <p>Lapin partir de sa cage POURTANT pouvoir revenir</p> <p>Calopsitte NEG écouté durant l'apprivoisement DONC besoin d'arrêter de faire des exercices d'apprivoisement</p> <p>Reptile être éduqué DONC désirer le contact avec l'humain (5)</p>	
égo ou anthropomorphisé	<p>Hamster : gentil</p> <p>Pogona : gros pépère, gentil,</p> <p>Calopsitte : faire confiance (2)</p>	<p>Être passionné + des oiseaux</p> <p>J'aime + le contact avec les animaux</p>	<p>Compréhension de fusion</p> <p>Pogona lever la tête DONC attendre une caresse DONC bien aimé être caressé (5)</p> <p>Pogona lever la tête DONC attendre d'être gratté sous la tête (5)</p>	<p>Intentions de fusion</p> <p>Faire un métier avec les animaux DONC pouvoir avoir plus de contact physique avec eux</p> <p>NEG assez de contact avec l'animal, trop de contact avec l'humain DONC NEG choisir un métier en animalerie</p> <p>Avoir du contact avec les animaux DONC trouver de l'intérêt à la formation</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal	Rongeur : adorable		<p>Pogona dans leur cage voir du monde DONC être bien (5)</p> <p>Calopsitte s'accrocher à la porte DONC vouloir que la porte soit ouverte, être pris sur moi (5)</p> <p>Être chien, chat, cobaye DONC solliciter le contact avec l'humain (5)</p> <p>Reptile être éduqué DONC désirer le contact avec l'humain (5)</p> <p>Pogona, se laisser faire, NEG bouger DONC gentil</p>	<p>Prendre soin des animaux, soigner les animaux DONC pouvoir être proche des animaux</p> <p>Avoir des contacts avec les animaux DONC dépasser les seuls soins à faire</p> <p>Faire de la vente POURTANT NEG assez de temps pour caresser les animaux (7)</p> <p>Faire de la vente DONC NEG passer assez de temps avec l'animal</p> <p>Animaux d'animalerie, de passage DONC NEG possibilité de contact</p> <p>Manipuler les animaux POURTANT uniquement avec le client (8)</p> <p>Avoir un rongeur DONC avoir envie de le caresser</p> <p>Rongeurs plus proches de l'humain DONC préférer les rongeurs</p> <p>Apprivoiser un Calopsitte DONC être plus proche de lui</p> <p>Apprivoiser un Calopsitte DONC lui faire accepter les caresses, le faire manger dans la main, rester sur l'épaule</p> <p>Entretenir le contact avec le Calopsitte DONC NEG être oubliée par lui</p> <p>Dresser mon oiseau DONC être le plus proche possible de lui</p> <p>Avoir du temps en animalerie DONC pouvoir caresser les animaux</p>

- (1) L'animal est raisonné au travers de sa seule valeur commerciale.
- (2) Les règles instituées dans l'animalerie prime sur la intention à aider un lapin agonisant.
- (3) Être intrigué, défini comme « *ressentir ou dénoter une curiosité plus ou moins inquiète* »⁶¹ peut être attribué à un animal.
- (4) Ondine souhaiterait pouvoir connaître les animaux afin de mieux s'en occuper ce que l'animalerie ne permet pas.
- (5) Les propos sont soit projectifs de la part d'Ondine, soit font l'objet d'une observation empirique.
- (6) La confiance suppose une croyance en la valeur morale, affective, d'une autre personne qui fait que l'on est incapable d'imaginer de sa part tromperie, trahison selon la définition du CNRTL. Avoir confiance supposerait que l'animal est un être moral et en capacité d'imaginer.
- (7) Ondine a un besoin de pouvoir caresser.
- (8) Ondine regrette de ne pouvoir manipuler les animaux pour son propre plaisir.

Ondine n'exprime pas de compréhension ou d'émotion de coupure. Parmi les *points de vue* relevant d'une intention de coupure, nous pouvons distinguer 4 propos conduisant à faire de l'animal un objet marchand (tel que Furets les soumettre DONC les rendre vendables). Un autre relève du désir de soumission de l'animal (éduquer le Furet DONC le soumettre). Un dernier conduit à se refuser à agir pour aider un lapin en souffrance dans la mesure où Ondine n'en est pas responsable (NEG avoir le droit d'intervenir en tant que stagiaire DONC NEG agir pour aider un lapin agonisant).

Les qualificatifs exprimés à l'égard de l'animal-sujet conduisent à l'envisager comme un être susceptible de ressentir des émotions (tel que « malheureux »), d'avoir un caractère, des intentions (« vouloir ») et des processus cognitifs (« comprendre », « apprendre »). Plusieurs propos relevant d'une émotion d'apparemment traduisent une émotion négative à l'égard d'animaux en souffrance, ou d'animaux vivants dans des contextes qui les rendent agressifs (comme « *c'est dur de voir des animaux se battre dans des cages où ils sont trop serrés* »). Les *points de vue* relevant d'une compréhension d'apparemment sont de l'ordre d'une compréhension des intentions de l'animal à partir de son comportement (en témoigne Pogona lever la tête DONC attendre d'être gratté sous la tête), d'une prise en considération de comportements subjectifs (Être des oiseaux POURTANT tous avoir un caractère différent), et des besoins relatifs à leur bien-être (Pogona dans leur cage voir du monde DONC être bien). Différents *points de vue* s'inscrivant dans une intention d'apparemment sont à distinguer : des *points de vue* qui expriment le souci de connaître l'animal (exemple : Garder des animaux, les vendre POURTANT NEG connaître leur caractère, ce qu'ils aiment), ceux qui relèvent d'un souci de son bien-être (exemple : Voir lapin souffrant DONC chercher quelqu'un pour intervenir), ceux qui relèvent de son respect (exemple : Calopsitte NEG avoir envie DONC NEG le forcer à être apprivoisé), et enfin ceux relevant d'un sentiment de responsabilité à l'égard d'animaux (exemple : Avoir des furets DONC prendre ses responsabilités pour les soigner).

Les qualificatifs exprimés à l'égard de l'animal-fusion relèvent soit de projection égocentrée (gentil, adorable), soit d'une possible anthropomorphisation (avoir confiance). Les *points de vue*

61 Source : dictionnaire du CNRTL

relevant d'une compréhension de fusion conduisent à anthropomorphiser ou égomorphiser les comportements de l'animal (comme Pogona, se laisser faire, NEG bouger DONC gentil ou encore Pogona lever la tête DONC vouloir une caresse). Ceux relevant d'une intention de fusion expriment le désir d'Ondine d'être en contact, en proximité avec les animaux (tel que Entretenir le contact avec le Calopsitte DONC NEG être oubliée par lui).

Le tableau n°65 présente des exemples de modalisations d'énonciation et leurs valeurs modales associées.

Tableau n°65: Valeurs modales dans le deuxième discours d'Ondine (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« <i>c'est toujours de l'imprévu</i> » (1) (les activités avec les animaux, « <i>sauvages</i> »,
Déontique	« <i>normalement</i> » (les stagiaires ne tuent pas) (2), « <i>ils sont beaucoup trop</i> » (dans une cage), « <i>on doit pas</i> », (tuer les animaux en tant que stagiaire) (2), « <i>c'est pas normal qu'on ait pas appelé le vétérinaire</i> », « <i>j'ai pas le droit</i> »,
Épistémique	« <i>c'est important de connaître</i> », « <i>il faut les connaissances</i> », « <i>on les connaît tellement pas</i> »,
Doxologique	
Éthique-morale	« <i>il faut prendre soin</i> », « <i>des choses aberrantes</i> » (de laisser des animaux souffrir), « <i>on a trouvé inhumain</i> » (les conditions de logement des animaux), « <i>c'est un peu dur</i> » (qu'ils pensent seulement chiffre d'affaire), « <i>ils sont malheureux dans leurs cages</i> » « <i>il faut prendre soin</i> »
Esthétique	
Pragmatique	« <i>c'est vraiment galère</i> » (d'attraper un chinchilla), « <i>ça fait plus de 600 euros passer à la trappe</i> », (la mort du furet), « <i>ce serait plus facile</i> »
Intellectuel	« <i>c'est super intéressant</i> »
Affectif-hédonique	« <i>c'est surtout ça qui me dérange</i> » (d'avoir moins de relations avec les animaux), « <i>avoir plus de contact</i> », « <i>proche des animaux</i> », « <i>adorables</i> », « <i>ça m'a traumatisé</i> », « <i>je suis contente</i> », « <i>de la complicité</i> », « <i>la passion</i> » (pour les calopsittes)
Volitif	« <i>je ne veux pas trop me considérer à la vente</i> »,
Désidératif	« <i>je recherche</i> » (le contact), « <i>j'ai pas trop envie</i> », « <i>c'est mon rêve</i> »

(1) L'imprévu relève de l'aléatoire, de ce qui appartient aux règles naturelles.

(2) C'est une règle fixée par l'animalerie.

Le discours d'Ondine présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, pragmatique, intellectuel, affectif-hédonique volitif et désidératif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°66 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°66: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours d'Ondine (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Éthiques	Points de vue
Pragmatique welfariste	
Pragmatique welfariste	Chinchilla cher DONC NEG devoir perdre un Chinchilla (1) NEG soigner des furets POURTANT risque de perdre 600 euros (1)
Déontologiste	
Care	Garder des animaux, les vendre POURTANT NEG connaître leur caractère, ce qu'ils aiment (2) Lapin agonisant et souffrant DONC devoir le tuer Lapins souffrants DONC NEG devoir attendre pour les tuer Voir lapins agoniser DONC désirer participer aux soins Lapins malades POURTANT NEG appeler le vétérinaire Voir lapin souffrant DONC chercher quelqu'un pour intervenir Avoir des furets DONC prendre ses responsabilités pour les soigner Apprivoiser un Calopsitte DONC NEG le forcer faire ce qu'on lui demande, le respecter Lapin, lui apprendre à rentrer DONC pouvoir le laisser en liberté (3) Dresser le Calopsitte DONC lui trouver un équilibre entre des temps d'activités et des temps de tranquillité Calopsitte apprendre à être manipulé DONC pouvoir être soigné Calopsitte NEG avoir envie DONC NEG le forcer à être apprivoisé Nourrir, faire les cages en animalerie DONC s'occuper insuffisamment des animaux Avoir des contacts avec les animaux DONC dépasser les seuls soins à faire
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don/contre-don	Prendre soin des animaux, les soigner DONC pouvoir être proche d'eux (4) Apprivoiser un Calopsitte DONC développer une complicité, NEG le laisser dans sa cage (4) Avoir mon Calopsitte le plus proche de moi POURTANT NEG le considérer comme un accessoire (4) Avoir mon Calopsitte le plus proche de moi POURTANT NEG le considérer comme un être humain (4)
Ut. naturaliste	

(1) Les *points de vue* sont associés au souci de maintenir le bien-être de l'animal afin d'éviter de perdre de l'argent.

(2) Le *point de vue* est associé au désir de connaître l'animal pour mieux s'en occuper.

(3) Ondine traduit le souci de tenir compte des besoins de l'animal.

(4) Les *points de vue* traduisent le souci de respecter les besoins de chacun. Au don fait par l'animal en offrant la possibilité à l'humain d'établir une relation, répond le contre-don de respecter les besoins de l'animal.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être s'inscrivent dans une éthique du care (14 *points de vue*), une éthique de don/contre-don (4 *points de vue*), et enfin une éthique pragmatique welfariste (2 *points de vue*).

4.3.7.3. Analyse du troisième discours avec Ondine à l'issue de deux ans de formation

Ondine (l'entretien est présenté en annexe XVIII) exprime son désappointement à l'égard du métier de vente en animalerie. Elle dénonce le comportement des vendeurs passifs qui ne cherchent pas à vendre les animaux, ces derniers étant alors tués. Elle est choquée du manque d'hygiène des cages, mais aussi du peu de soin réservé aux animaux. « *C'est une ambiance passive, il faut faire une promo, on va faire une promo pour vendre les lapins, c'est pas, quand il y a un client, oui, le lapin, c'est, argumenter pour que le client apprenne à le connaître, pour éviter de les donner aux serpents* », « *ils les soignent pas bien* », « *normalement, on devrait avoir une quarantaine et une infirmerie, ben nous, c'est les deux, c'est même pas une pièce déjà, c'est quelque chose qui est derrière les batterie d'aquarium, donc où on met tout le bazar quoi, et il y a de la nourriture qui est stocké juste à côté, des animaux malades* ». « *Je crains un peu, dès qu'un animal est malade, ben, on lui tape la tête et on le met dans le congel* ». « *ils sont pas pris comme êtres vivants, quoi* ». « *J'aime pas trop l'univers de l'animalerie c'est trop du mensonge* ».

Elle se prend de passion durant un stage en animalerie pour l'élevage d'oiseaux, née d'une rencontre avec une Calopsitte. « *J'étais en stage en première, ça s'était très très mal passé, avec les maîtres de stage, et ils me laissaient toujours faire les oiseaux, et c'était limite dans le noir, parce que c'était derrière les cages, les cages étaient devant et nous on était derrière, donc je passais toutes les matinées à m'occuper des oiseaux, et il y avait une Calopsitte apprivoisée et quand j'étais dans le magasin, elle restait sur mon épaule, et c'est de là que tout est parti, c'était un mal pour un bien au final, mais sinon les oiseaux, je m'étais jamais intéressé, mais c'est juste depuis mon stage* ». « *Et puis après j'ai commencé avec ma Calopsitte à moi, et de là tout est parti de là, ma passion pour les animaux s'est encore plus grandie, j'étais encore plus ouverte sur d'autres animaux, et en apprenant à comprendre les oiseaux* ». La rencontre avec cette première Calopsitte la conduit à désirer en avoir une. La première qu'elle achète est éduquée par Ondine pour lui permettre de voler librement. Elle s'informerait sur les pratiques d'éducation et imaginait de nouvelles méthodes d'apprentissage. « *Toute seule, comme ça, enfin je sais pas, j'avais regardé deux trois vidéos, mais leur méthode, ça marchait pas, avec le cliqueur j'ai essayé, ça l'inspirait pas, mais avec des graines, ça marchait bien* ».

Elle crée alors son propre élevage d'oiseaux avec l'aide de son père. Elle fait partie d'une association d'éleveurs d'oiseaux amateurs où elle dit avoir « *appris beaucoup de choses* » et

commence à développer son réseau de clients à qui elle vend des oiseaux et donne des conseils. Elle comprend que « *les animaux c'est comme les humains, ça varie en fonction de l'animal, ça varie en fonction de l'espèce, ça varie en fonction du lieu, il y a plein de facteurs, on peut pas apprendre, il y a les bases, mais on peut pas apprendre, comment dire, pour tout c'est pas pareil quoi, d'accord il faut une grande cage, d'accord il faut une cabane, mais il y a des cochon d'inde qui auront peur d'aller à l'intérieur; donc il faut s'adapter à l'animal* ».

Elle considère avoir plus appris à l'extérieur de l'école qu'à l'école même : « *c'est triste à dire mais ce que j'ai appris ici c'est les méthodes de vente, tout ce qui est marketing, mais côté humain et côté animaux, j'en ai plus appris à l'extérieur* ». « *Ici, les infos, que ça soit vrai ou pas vrai, on doit les enregistrer et les marquer sur la copie, et ça c'est n'importe quoi, parce que marquer des trucs on sait très bien que c'est pas vrai moi ça me dépasse, du coup je marque ce que j'ai à marquer et tant pis pour ma note, c'est trop de rentrer dans le moule* ». Cependant elle fait aussi le constat que dans l'animalerie de l'école « *on nous apprend à bien tenir, à manipuler, à rassurer, à pas faire de gestes brusques, ce côté menteur, ce côté quand l'animal va pas bien, tu le claques contre le mur, ça on l'a pas ici, c'est pour ça, il y a une grosse distinction entre le lycée et le stage* ».

Le tableau n°67 présente l'analyse de la relation d'Ondine avec les animaux de compagnie dans le troisième entretien.

Tableau n°67: Analyse de la relation d'Ondine avec les animaux dans le troisième discours (les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié		Émotion/sentiment de coupure		Compréhension de coupure		Intentions de coupure	Animaux mal gérés, blessés DONC animaux démarqués ⁶² , perte d'argent (1) Oiseau mourir DONC perdre de l'argent (1)

62 La démarque est l'action qui conduit à ôter périodiquement les animaux morts des cages et aquariums

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal-sujet	Les animaux : comme les humains (variation interindividuelle) ; avoir peur ; calopsitte : curieuse	Émotion/sentiment d'apparementement Ça me reste là + animaux mal soignés en animalerie Je m'inquiétais + des oiseaux dans les courants d'air	Compréhension d'apparementement	Être un oiseau DONC être très sensible aux courants d'air Être tout le temps sur moi DONC Calopsitte créer des liens avec moi (2) Calopsitte créer des liens avec moi DONC avoir envie de faire ce que je lui dit (2) Présence de vernis rouge ou de lunettes sur un humain DONC Calopsitte apeurée (4) Calopsitte se reculer, ou s'envoler DONC être apeurée Calopsitte voir des gens avec des chapeaux DONC avoir peur (4) Voir bracelets en argent, bagues, DONC Calopsitte attirée (4) Voir une capsule de canette comme un métal argenté DONC être une récompense pour le calopsitte (4) Calopsitte voir quelque chose de nouveau DONC s'y intéressée (4) Calopsitte crier DONC avoir faim (4) Graines soufflées, sur lesquelles il reste la peau DONC graine plus appétente pour l'oiseau (4) Calopsitte faire la boule	Intention d'apparementement	Être une animalerie POURTANT NEG pratiquer la quarantaine et avoir une infirmerie réglementaire Animaux malades en animalerie POURTANT NEG les soigner, les tuer Définir l'emplacement des nids les mieux adaptés pour chaque espèce dans la volière DONC observer le comportement des oiseaux pour occuper l'espace (3) Lapins non vendus POURTANT NEG vendeurs essayer de les vendre pour éviter de les donner aux serpents (5) Oiseaux risquent d'être affectés par les courants d'air DONC aller voir le patron Avoir un élevage DONC grande responsabilité pour que les animaux soient bien soignés Oiseau tout seul dans sa cage en animalerie DONC demander aux patrons de le sortir Plumes du Calopsitte doivent rester propres DONC apprendre à son calopsitte à prendre un bain Calopsittes bébés devenir plus costauds si élevés par les parents DONC NEG élever les Calopsittes à la main Parents Calopsittes peuvent rejeter un poussin DONC toujours avoir de la bouillie en réserve Avoir un animal DONC bien l'éduquer Apprivoiser un animal DONC avoir un échange avec l'animal (6) Apprivoiser DONC avoir un vrai contact avec l'animal (7) Oiseau manipulé DONC facile à dresser (8)

Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
		<p>DONC souffrir des courants d'air (4)</p> <p>Callopiques énervées DONC avoir une inclinaison de la crête , regard plus vide, gestes plus vifs (4)</p> <p>Calopsitte être craintive DONC se reculer</p> <p>Chien relever la tête avant de la baisser DONC chien avoir fait une bêtise (4)</p> <p>Cochon d'Inde animal pouvant avoir un comportement différent selon l'individu DONC certains avoir peur de rentrer dans une cabane (pourtant cabane prônée)</p> <p>Animal être en liberté constante DONC être bien</p> <p>Vivre en animalerie DONC NEG bien être</p>	<p>Apprendre à son Calopsitte à ouvrir la bouche par le jeu DONC pouvoir plus tard soigner l'animal</p> <p>Omnicolore avoir peur de la volière DONC le mettre dans un endroit de passage non stressant près d'un oiseau apprivoisé</p> <p>Animal en animalerie POURTANT animal NEG être la priorité pour les propriétaires (9)</p> <p>Animaux malades en animalerie POURTANT animaux mal soignés</p> <p>Animaux en animalerie POURTANT NEG les touchés, manipulés (10)</p> <p>Préserver le bien-être de l'animal DONC rassurer, parler, NEG faire des gestes brusques</p> <p>Ne voir que la marge bénéficiaire en animalerie DONC animal NEG soigné</p> <p>Avoir des oiseaux DONC se triturer les méninges pour les comprendre</p> <p>Lapin en animalerie ayant gardé une dent trop longue et trop longtemps POURTANT NEG être soigné (pas normal)</p> <p>Variation entre espèces, entre individus, DONC NEG seulement devoir apprendre les bases générales dogmatiques et peu flexibles, mais aussi avoir des connaissances sur chaque animal</p> <p>Animal dont le comportement est variable selon l'individu DONC apprendre à s'adapter</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal égo ou anthropomorphisé	Calopsitte : un ami, un membre de la famille	J'ai toujours rêvé + d'avoir une Calopsitte élevée main J'étais fière + d'avoir une championne nationale (Calopsitte)	Être tout le temps sur moi DONC Calopsitte créer des liens avec moi (1) Calopsitte créer des liens avec moi DONC avoir envie de faire ce que je lui dit (1)	Être en animalerie POURTANT NEG pouvoir avoir l'opportunité d'aimer les animaux Être attaché aux cochons d'inde POURTANT devoir les vendre Être attaché aux cochons d'inde DONC les vendre à des connaissances pour avoir des nouvelles Avoir une Calopsitte DONC devenir inséparable avec l'oiseau Être malheureuse DONC chercher à avoir tout le temps la Calopsitte sur mon épaule Apprivoiser DONC avoir un vrai contact avec l'animal Apprivoiser DONC avoir l'affection de l'animal

- (1) La mort de l'animal est associée à une perte d'argent.
- (2) Les propos relèvent soit d'une empathie intuitive, soit d'une projection de la part d'Ondine.
- (3) Ondine a construit une volière. Afin de permettre à chaque oiseau d'être dans de bonnes conditions de nidification, elle observe le comportement des oiseaux pour identifier l'emplacement des nids qu'ils choisissent.
- (4) Il s'agit là d'un constat issu d'une démarche empirique.
- (5) Ondine critique le manque de motivation des vendeurs qui ne cherchent pas à promouvoir la vente des animaux afin de leur éviter d'être donner en nourriture aux serpents.
- (6) L'échange est ici perçu par Ondine comme bénéfique pour l'animal et l'humain.
- (7) Par vrai contact, Ondine entend un contact qui prene compte les besoins et désirs de l'animal.
- (8) Le dressage vise pour Ondine à favoriser une relation Homme-animal dans le respect et le bien-être de chacun.
- (9) Ondine dénonce le comportement des responsables d'animalerie peu respectueux de l'animal.
- (10) La manipulation permet selon Ondine de déstresser l'animal lorsqu'il est en relation avec l'humain.

Les deux seuls propos qui relèvent d'une intention de coupure indiquent une conception réifiée de l'animal (exemple : Oiseau mourir DONC perdre de l'argent). La souffrance ou la perte d'un

animal est associée à une perte financière.

Les propos qui qualifient l'animal-sujet amènent Ondine à envisager les individualités de chaque animal qu'elle côtoie. Elle observe que, comme les humains, les animaux ont des variations interindividuelles. Elle traduit une émotion d'apparement à l'égard d'animaux souffrants ou vivant dans un contexte qui leur est nuisible (tel que Ça me reste là + animaux mal soignés en animalerie).

Comme dans l'entretien précédent, les *points de vue* relevant d'une compréhension d'apparement sont de l'ordre d'une compréhension des émotions qui génèrent le comportement de l'animal, des raisons qui génèrent cette émotion (exemple : Présence de vernis rouge ou de lunettes sur un humain DONC Calopsitte apeurée) ou ce comportement (Calopsitte voir quelque chose de nouveau DONC s'y intéressée), et des besoins relatifs au bien-être de l'animal (exemple : Être un oiseau DONC être très sensible aux courants d'air).

Différents *points de vue* qui traduisent une intention d'apparement sont à distinguer : des *points de vue* qui relèvent du souci de connaître l'animal (exemple : Définir l'emplacement des nids les mieux adaptés pour chaque espèce dans la volière DONC observer le comportement des oiseaux pour occuper l'espace), ceux qui relèvent d'un souci de son bien-être (exemple : Animaux malades en animalerie POURTANT animaux mal soignés) ou encore ceux exprimant un sentiment de responsabilité (exemple : Avoir un élevage DONC grande responsabilité pour que les animaux soient bien soignés).

Les qualificatifs associés à l'animal relèvent de conceptions égomorphiques (exemple : Un ami). Les émotions de fusion à l'égard de l'animal sont positives (comme « *j'ai toujours rêvé* », ou « *j'étais fière* »). Les *points de vue* relevant d'une compréhension de fusion sont susceptibles de traduire une interprétation égomorphique de l'animal (comme Calopsitte créer des liens avec moi DONC avoir envie de faire ce que je lui dit). Ceux relevant d'une intention de fusion expriment le désir d'Ondine d'être en contact, en proximité avec les animaux (tel que Avoir une Calopsitte DONC devenir inséparable avec l'oiseau).

Le tableau n°68 présente les modalisation d'énonciation et leurs valeurs modales associées dans l'entretien.

Tableau n°68: Valeurs modales dans le troisième discours d'Ondine (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« c'est très très long, c'est vraiment très long » (d'appriivoiser une Calopsitte), « ils sont habitués », « la réhabilitation avec l'Homme est très, très longue », « il faut s'adapter à l'animal »
Déontique	« on devrait avoir une quarantaine » (dans l'animalerie), « c'était pas réglementé », « il faut pas faire ça », « on a le droit de la sortir », « on a pas le droit de toucher », « je trouve pas ça normal »,
Épistémique	« j'ai appris beaucoup de choses », « j'ai vraiment tout appris », « on sait très bien que c'est pas vrai », « les gens sont trop bornés dans leurs idées »(en remettant en cause ce que les gens croient savoir)
Doxologique	« les gens sont trop bornés dans leurs idées », « j'ai été obligé » (de mentir au client) (1)
Éthique-morale	« ils les soignent pas bien », « c'est pas quelque chose de sain », « personne se bouge pour les vendre et l'animal est donné aux serpents », « je me rends compte que c'est pas bon » (pour le bien-être de l'animal), « c'est une grosse responsabilité » (avoir des animaux), animaux « en liberté », « j'aime pas trop couper les ailes », « qu'il soit bien éduqué », « aimer les animaux ça leur passe après le chiffre d'affaire », « ils sont pas pris comme être vivants »
Esthétique	
Pragmatique	« c'est beaucoup de travail », « c'était quelque chose qui marchait vraiment vraiment bien », « je passe vraiment beaucoup de temps avec mes animaux » (pour leur apprendre), « il sera plus difficile à dresser », apprendre à ouvrir la bouche « ça sert à les soigner », « ils perdent de l'argent » (à ne pas chercher à vendre les animaux),
Intellectuel	« ça m'intéressait vraiment », « j'étais encore plus ouverte sur d'autres animaux »
Affectif-hédonique	« le top du top », « c'est vraiment ce qui me passionne », « j'étais super fière », « c'est quelque chose qui m'a beaucoup plu », « un ami », « ça a créé des liens », « elle fait vraiment partie de la famille », « caresser », « l'affection », « je m'inquiétais »,
Volitif	
Désidératif	« j'ai toujours rêvé », « celle qui m'a donné envie »

(1) Ondine dénonce les comportements des commerciaux qui mentent aux clients mais qu'elle est obligée de suivre.

Le discours d'Ondine présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, pragmatique, intellectuel, affectif-hédonique et désidératif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°69 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°69: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours d'Ondine

Éthiques	Points de vue
Pragmatique awelfariste	
Pragmatique welfariste	Animaux mal gérés, blessés DONC animaux démarqués, perte d'argent Oiseau mourir DONC perdre de l'argent
Déontologiste	Être une animalerie POURTANT NEG pratiquer la quarantaine et avoir une infirmerie réglementaire (1)
Care	<p>Définir l'emplacement des nids les mieux adaptés pour chaque espèce dans la volière DONC observer le comportement des oiseaux pour occuper l'espace (2) Variation entre espèces, entre individus, DONC NEG seulement devoir apprendre les bases générales dogmatiques et peu flexibles, mais aussi avoir des connaissances sur chaque animal (2) Animal dont le comportement est variable selon l'individu DONC apprendre à s'adapter (2) Avoir un élevage DONC grande responsabilité pour que les animaux soient bien soignés (3) Animaux malades en animalerie POURTANT NEG les soigner, les tuer Lapins non vendus POURTANT NEG vendeurs essayer de les vendre pour éviter de les donner aux serpents Oiseaux risquent d'être affectés par les courants d'air DONC aller voir le patron Oiseau tout seul dans sa cage en animalerie DONC demander aux patrons de le sortir Plumes des Calopsittes doivent rester propres DONC apprendre à sa Calopsitte à prendre un bain Calopsittes bébés devenir plus costauds si élevés par les parents DONC NEG élever les Calopsittes à la main Parents Calopsittes peuvent rejeter un poussin DONC toujours avoir de la bouillie en réserve Avoir un animal DONC bien l'éduquer Apprendre à sa Calopsitte à ouvrir la bouche par le jeu DONC pouvoir plus tard soigner l'animal Omnicolore avoir peur de la volière DONC le mettre dans un endroit de passage non stressant près d'un oiseau apprivoisé Animal en animalerie POURTANT animal NEG être la priorité pour les propriétaires Animaux malades en animalerie POURTANT animaux mal soignés Animaux en animalerie POURTANT NEG les touchés, manipulés Préserver le bien-être de l'animal DONC rassurer, parler, NEG faire des gestes brusques Ne voir que la marge bénéficiaire en animalerie DONC animal NEG soigné Avoir des oiseaux DONC se triturer les méninges pour les comprendre Lapin en animalerie ayant gardé une dent trop longue et trop longtemps POURTANT NEG être soigné (pas normal)</p>
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don-contre don	Apprivoiser un animal DONC avoir un échange avec l'animal (4) Apprivoiser DONC avoir un vrai contact avec l'animal (4) Oiseau manipulé DONC facile à dresser (4)
Utilitariste naturaliste	

(1) Ondine fait référence aux règles sanitaires des animaleries qui ne sont pas respectées sur son lieu de stage.

(2) Les *points de vue* relèvent du souci de connaître pour mieux s'occuper de l'animal.

(3) Le *point de vue* relève de la responsabilité d'avoir un élevage en termes de soin à apporter aux

animaux.

(4) Les *points de vue* relèvent de l'appropriation et de la manipulation qui permettent de favoriser une relation de don et de contre-don au travers de l'échange qui s'établit entre l'Homme et l'animal.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être s'inscrivent dans une éthique du care (21 *points de vue*), du don/contre-don (3 *points de vue*), du pragmatisme welfariste (2 *points de vue*) et du déontologisme (1 *point de vue*).

La figure n°14 présente l'évolution de la relation d'Ondine avec les animaux de compagnie durant les deux années d'enquêtes.

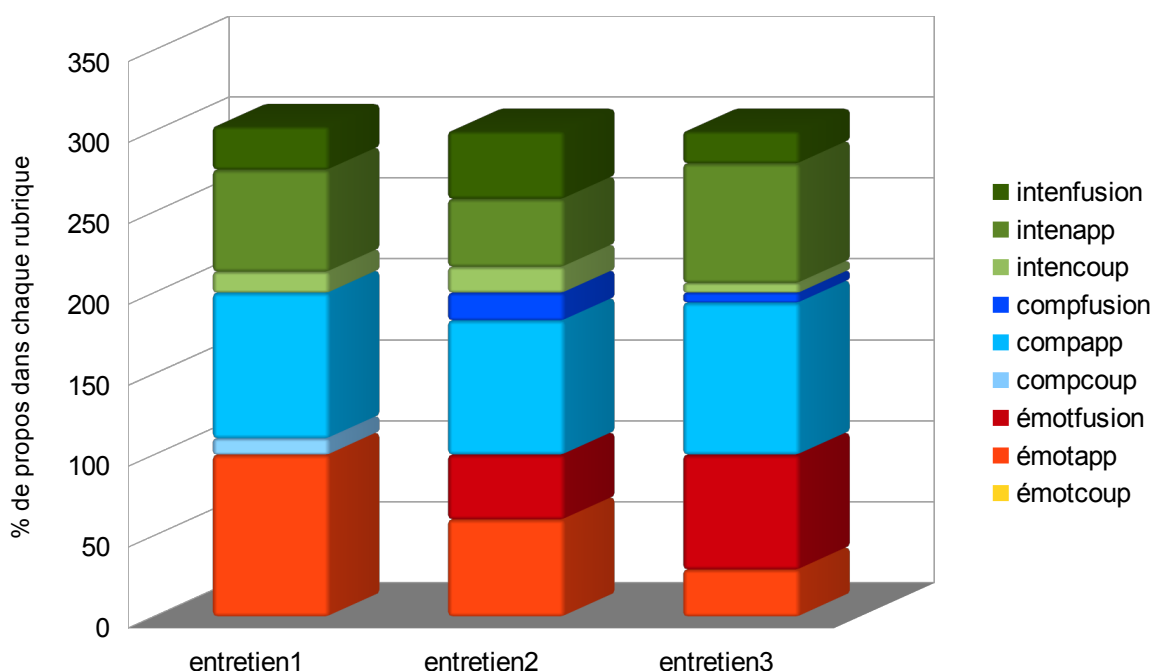


Figure n°14: Évolution de la relation d'Ondine aux animaux

Les propos relevant de la coupure dans les trois entretiens sont peu nombreux et nous n'en observons aucune évolution notable. Les *points de vue* relevant de la compréhension d'apparement, dominants dès le premier entretien, restent majoritaires dans les deux autres entretiens (respectivement 90, 83 et 94%).

Lors du deuxième entretien, les intentions de fusion sont sensiblement plus importantes dans le discours, comparées à l'entretien 1 (42 % contre 25%). Ondine y exprime aussi des émotions de fusion, qui vont devenir dominantes dans le troisième entretien (71%). Pour autant, la compréhension et l'intention d'apparement sont à nouveau dominantes dans ce troisième entretien (respectivement 94 et 74%). Les éthiques associées au bien-être de l'animal sont très

majoritairement zoocentrées, relevant surtout du care (avec respectivement dans les entretiens 1, 2 et 3 90 %, 70 % et 77 % des *points de vue* éthiques). Dans les entretiens 2 et 3 apparaissent des *points de vue* relevant d'une éthique anthropocentrée welfariste.

Ces observations corroborent l'importance respective des différentes valeurs modales dans chaque entretien (cf figure n°15). Dans l'entretien 1, les valeurs modales sont majoritairement éthiques (26%), affectives-hédoniques (27%) et intellectuelles (20%), ce qui nous apparaît congruent avec l'importance des propos relevant de l'apparement (60%). Dans l'entretien 2, les valeurs modales affectives-hédoniques deviennent majoritaires (41%) de manière corrélative aux propos relevant d'une intention de fusion (44 %). Dans le troisième entretien, ce sont à nouveau les valeurs affective-hédonique (26%) et éthique (26%) qui représentent plus de 40 % des modalisations d'énonciation corrélativement à l'importance des propos relevant d'une intention d'apparement (71%).

Le stage professionnel déçoit Ondine car elle ne peut rentrer en relation, en contact avec les animaux, n'a pas le temps de les manipuler. Son désir de fusion inassouvi et la non prise en compte du bien-être animal la conduit à être particulièrement critique à l'égard des animaleries, ce qui corroborerait la place prise par les intentions de fusion et d'apparement. Dans l'entretien 3, Ondine est non seulement critique à l'égard des animaleries (3-89 « *aimer les animaux ça passe après le chiffre d'affaires* ») mais aussi à l'égard de sa formation (3-87 « *c'est triste à dire mais ce que j'ai appris ici c'est les méthodes de vente, tout ce qui est marketing, mais côté humain et côté animaux, j'en ai plus appris à l'extérieur* »). Son implication dans une association d'éleveurs la conduit à développer une compréhension de l'animal et une intention de tenir compte des spécificités de chaque animal.

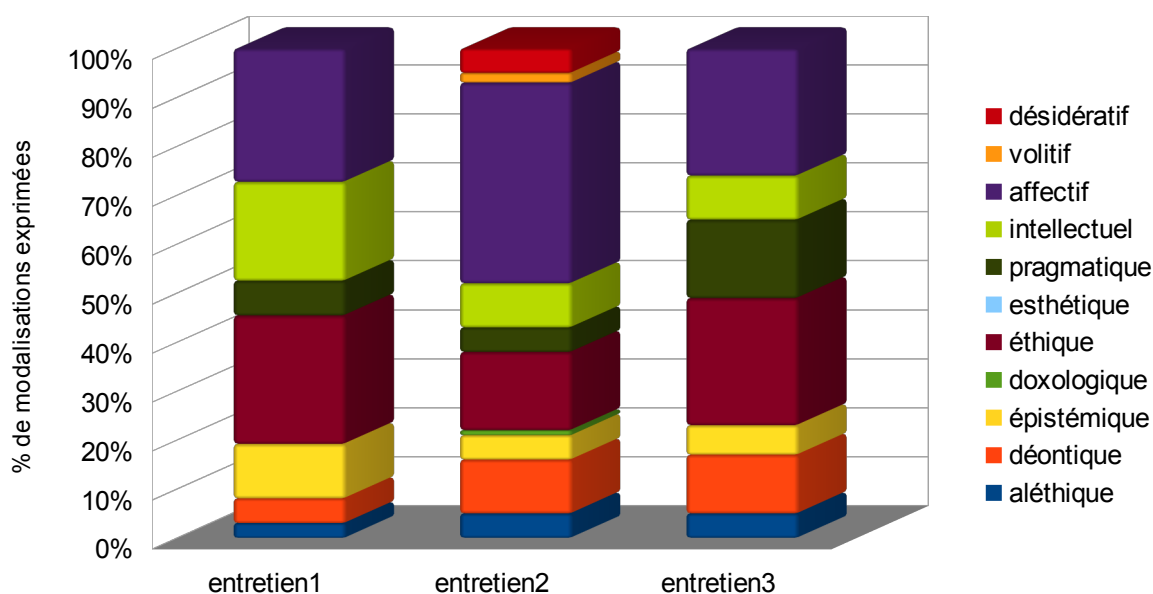


Figure n°15: Évolution des valeurs modales dans les discours d'Ondine

4.3.7.4. Analyse micro des discours d'Ondine

Le tableau n°70 résume les contradictions et divergences observées dans les trois entretiens, les acteurs (enseignants, maître de stage, personne extérieure à la formation, animal) impliqués selon le narrateur et les propos auxquels ils sont associés. L'interprétation que nous en donnons est développée à la suite du tableau.

Tableau n°70: Analyse des contradictions, divergences et évolutions analysées dans les propos d'Ondine

<i>E n tr</i>	<i>Contradictions et divergences</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatifs aux personnes extérieures à la formation</i>	<i>Propos relatif au maître de stage</i>	<i>Propos relatifs à l'animal</i>	<i>Interprétation</i>
1	<p>Être un animal DONC être mieux dans la nature Agréable d'avoir son hamster chez soi POURTANT préférable qu'il soit en liberté</p> <p>contredit</p> <p>Naître en captivité DONC avoir l'habitude de la captivité</p> <p><i>puis</i> Être indépendant, maître de soi DONC être bien</p> <p>contredit</p> <p>Être avec son maître DONC être bien</p>				<p>1.699. <i>Si, si ils sont nés en captivité, ils ont l'habitude.</i></p>	<p>Propos euphémistitique (« s'habituer ») qui permet de gérer le conflit interne</p> <p>Minimisation du mal-être de l'animal</p> <p>Projection de son bien-être sur l'animal</p> <p>Dépréciation d'autres pratiques d'élevage</p>
2	<p>Lapin agonisant et souffrant DONC devoir le tuer Lapins souffrants DONC NEG devoir attendre pour les tuer</p> <p>contredit</p> <p>NEG avoir le droit d'intervenir en tant que stagiaire DONC NEG agir pour aider un lapin agonisant</p>			<p>2-71. <i>On n'a pas le droit de la faire</i></p>	<p>2-71. <i>Ils étaient vraiment dans des états ; (...) ils mangeaient pas, ça faisait trois jours qu'ils avaient pas mangé ils étaient couchés, ils bougeaient plus, ils arrivaient pas à se lever.</i></p>	<p>Les valeurs déontiques associées aux règles de responsabilité priment sur les valeurs éthiques</p>

<i>E n t r e t e n t</i>	<i>Contradictions et divergences</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatifs aux personnes extérieures à la formation</i>	<i>Propos relatif au maître de stage</i>	<i>Propos relatifs à l'animal</i>	<i>Interprétation</i>
1 e t 3	Évolution entre l'entretien 1 et 3 : Aller dans l'animalerie du lycée DONC pouvoir apprendre sur les animaux <i>puis</i> Variation entre espèces, entre individus, DONC NEG seulement comme au lycée devoir apprendre les bases générales dogmatiques et peu flexibles, mais aussi avoir des connaissances sur chaque animal	3-87. <i>C'est triste à dire mais ce que j'ai appris ici c'est les méthodes de vente, tout ce qui est marketing, mais côté humain et côté animaux, j'en ai plus appris à l'extérieur.</i>	3-81. <i>J'ai appris sur un forum où on échange avec des gens, et par mon association(...) c'est beaucoup d'échanges avec les personnes.</i> 3-119. <i>Il y a du partage, ils nous disent même sur le comportement, c'est cette notion d'échanges qui me plaît.</i>		3-70. (J'ai appris) <i>toute seule, je passe beaucoup de temps avec mes animaux.</i>	Développement d'une opinion critique à l'égard des savoirs et pratiques relevant de l'enseignement formel, non- formel ou informel

4.3.7.4.1. Analyse des deux contradictions dans le premier entretien

Dans le premier entretien, nous pouvons observer des contradictions relatives aux critères de bien-être de l'animal. En témoigne l'échange suivant :

1-657. « *fin je pense que, maintenant ils sont domestiqués mais je pense qu'ils auraient quand même été mieux dans leur milieu naturel plutôt que dans une cage quoi.*

1-658. *Ah d'accord.*

1-659. *Mais ça je le nie pas, mais même si c'est super agréable d'avoir son hamster, son... chez soi, tout ça, ils, c'est, fin, faut penser qu'ils sont quand même mieux dans leur habitat naturel. Maintenant ils sont tous nés en captivités, donc si on les lâche dans la nature, ils sauront pas se débrouiller mais...*

1-660. *Mmmmmm.*

1-661. *Ils se, il auraient été mieux... normal quoi, fin dans la nature quoi.*

(...)

1-669. *C'est sûr que c'est pas génial pour eux quoi. Si, si ils sont nés en captivité, ils ont l'habitude. »*

Les propos « *sont habitués* » et « *c'est pas génial* » sont porteurs respectivement de valeurs modale aléthique et éthique qui ne sont pas congruentes. Le terme « *habitude* » conduit, dans les

propos d'Ondine, à minimiser les effets négatifs de la captivité de l'animal, sans qu'elle en soit elle-même convaincue. Il est utilisé de manière euphémistique et nous apparaît s'inscrire dans un mécanisme de défense conduisant à un déni de la réalité du mal-être de l'animal.

Puis Ondine poursuit :

- 1-690. *« Donc alors, pour toi un animal heureux, ou 'fin en situation de bien-être on va dire, ça sera plutôt un animal... »*
- 1-691. *Libre !*
- 1-692. *Libre ?*
- 1-693. *'fin chez lui quoi.*
- (...)
- 1-697. *'fin, qui... qui est maître de lui-même on va dire, qui dépend de personne quoi. 'fin je pense.*
- 1-698. *Et un animal alors donc qui est en cage, ou, que tu, 'fin que tu commercialises, qui se trouve...est-ce qu'il peut être en situation de bien-être, à ton avis ?*
- 1-699. *Euh oui mais je pense chez son maître, on parlera pas de bien-être en animalerie je pense. »*

Il y a à nouveau contradiction dans les propos. Le bien-être est tantôt lié à l'indépendance de l'animal, tantôt au fait d'être avec son maître. Ondine suppose que la relation de l'animal avec son maître conduirait à son bien-être (nous utilisons ici le conditionnel car Ondine ne l'affirme pas, elle le suppose). Elle apparaît projeter en d'autres termes le bien-être qu'elle ressent à l'égard des animaux qu'elle possède (elle disait dans le dialogue précédent : *« c'est super agréable »*) sur l'animal lui-même à moins qu'elle ne considère la relation à l'Homme pouvoir compenser l'absence de liberté.

Finalement Ondine en conclut :

- 1-691. *« Mmmmm. Mmmm. D'accord. Donc bon, ça te gêne pas pour autant de travailler avec des animaux domestiques quoi ? »*
- 1-692. *Non, 'fin pas spécialement non.*
- 1-693. *D'accord.*
- 1-694. *Ben, j'avais, 'fin, c'est pas que j'avais pas réfléchi, j'avais déjà pensé mais, 'fin, je m'..., 'fin, je m'étais pas vraiment attardé sur le fait qu'ils soient domestiqués, 'fin, si c'était bien ou pas, 'fin je me suis dit maintenant qu'ils le sont autant que ça soit bien fait, que... que y'en a, ils sont en captivité dans des cages comme ça, ils sont cinquante dans un, dans un tout petit truc, 'fin. »*

Ondine élabore une réponse qui la conduit à concilier son souci du bien-être de l'animal et son

désir de relation avec lui. Elle ne remet pas en cause la captivité, qu'elle inscrit dans une valeur modale déontique (l'expression « *maintenant qu'ils le sont* » laisse à supposer que la captivité est un état de fait qui s'inscrit dans une règle ou une norme qu'il n'est pas question de remettre en cause). Elle propose une réponse éthique (portée par la valeur modale « *que ça soit bien fait* ») en termes d'espace de vie par animal, réponse qu'elle avance en comparaison à d'autres pratiques défavorables au bien-être de l'animal. Elle ne remet pas en cause la domestication, ce qui serait pourtant congruent avec sa conception du bien-être associée à la liberté de l'animal. Cette conception étant en conflit avec son désir d'être au contact des animaux, elle pose la domestication comme un état de fait et elle avance une réponse éthique médiane.

Dans le deuxième entretien, Ondine développe de nouveaux modes de relation avec ses animaux qui la conduisent à concilier sa conception du bien-être de l'animal et son désir de relation avec l'animal :

2-157. Disons que je pousse plus loin avant c'était juste avoir mon lapin, dans ma maison avec la cage, lui donner à manger, maintenant c'est vraiment le faire évoluer. Je le sors, je lui apprends à rentrer, je peux le laisser en liberté, il peut aller chez le voisin je sais que le soir il revient dans sa cage. Il peut partir la journée il reviendra dans sa cage. Il me l'a déjà fait plusieurs fois d'ouvrir sa cage et il est parti et à chaque fois il est revenu. Je pourrais avoir mon oiseau de chez moi le laisser dans la cage, lui donner à manger, il chante bien tant mieux mais le dresser c'est vraiment.... C'est le contact, le pousser le plus possible, être le plus proche possible tout en laissant le fait que c'est vraiment un animal et c'est pas un humain. Je vais l'emmener partout avec moi comme si c'était un accessoire. C'est vraiment laisser la limite tout en étant proche.

Ondine arrive ici à répondre à son souci de laisser l'animal en liberté, tout en développant, ce qui pourrait paraître paradoxal, une relation plus étroite. C'est l'apprentissage du dressage de l'animal qui a modifié sa relation.

2-142. Et comment tu as appris à les apprivoiser ?

2-143. Toute seule. Je suis allée voir sur Internet et je me suis renseignée sur des forums, j'ai demandé un peu à droite à gauche, mais c'est surtout toute seule.

La formation professionnelle n'est pas citée par Ondine comme susceptible d'expliquer l'évolution de sa relation à l'animal.

4.3.7.4.2. Analyse de la troisième contradiction

Dans le second entretien, Ondine relate un événement durant lequel des lapins agonisent en

l'absence de la personne responsable pour les tuer et abréger leur souffrance :

2-71. *Quand on (d'autres stagiaires) a mis les lapins dans cet état et que le stagiaire les a achevés c'était la meilleure solution parce qu'on croyait qu'ils étaient morts en arrivant ! Qu'après on se fasse reprendre parce qu'on l'avait fait, chose qui normale, on est stagiaire, on va pas tuer des animaux, mais là il y avait personne et ils étaient vraiment dans des états ; on n'allait pas attendre une heure que quelqu'un arrive, les laisser souffrir encore une heure de plus, ils mangeaient pas, ça faisait trois jours qu'ils avaient pas mangé ils étaient couchés, ils bougeaient plus, ils arrivaient pas à se lever, on les croyait morts.*

(...)

2-77. *J'ai cherché quelqu'un qui pouvait intervenir parce que je sais que moi j'ai pas le droit. C'était ma première période de stage donc j'avais pas trop envie de prendre d'initiative lourde et puis il y avait personne de l'animalerie ; il y avait ma collègue qui est dans ma classe et moi et un autre stagiaire qui est dans le lycée d'ailleurs la classe au dessus, et c'est lui qui a pris l'initiative de le faire parce que c'était vraiment urgent.*

Nous pouvons observer dans les propos d'Ondine un conflit interne entre son souhait que l'animal soit tué et l'interdiction qu'elle se donne de le faire car son statut de stagiaire ne lui en donne pas le droit. Il est pour elle plus « lourd » de prendre l'initiative de tuer que d'enfreindre les règles instituées dans l'animalerie. En tension entre les valeurs déontiques-doxologiques et éthiques portées respectivement par le propos « *j'ai pas le droit* » et « *laisser souffrir* », elle fait primer les valeurs relevant des règles sociales. Elle légitime pour autant qu'un autre stagiaire tue l'animal du fait de l'urgence de la situation.

Les règles dans l'animalerie qui définissent les limites de responsabilité de la stagiaire génèrent des tensions chez Ondine et de la souffrance chez l'animal. Ondine traduit alors son ressentiment (Ça me reste là + animaux mal soignés en animalerie). Le primat des règles la conduit à un certain fatalisme quant à la possibilité d'agir :

1-692. *Après bon, ben, c'est la société d'aujourd'hui, maintenant je pense qu'on peut pas faire grand-chose hein ? Parce que bon, voilà puis bon, je vois pas qui c'est qui nous écouterait tant qu'on peut gagner de l'argent ?*

4.3.7.4.3. Analyse d'une évolution observée entre l'entretien 1 et 3

Dans le premier entretien, Ondine se dit motivée par la formation, et notamment ce qui l'intéresse le plus, c'est :

1-12. « *fin descendre dans l'animalerie, fin apprendre des choses quoi.*

(...)

1-524. *Il pourrait ne pas y avoir la intention et pourtant elle y est parce que du coup, ils (les cours) sont vraiment, 'fin ils sont prenants quoi.*

(...)

1-526. *Ça me plaît vraiment ! »*

En début de formation, Ondine découvre notamment grâce à la formation, les différences interindividuelles entre les poissons :

1-355. *« Est-ce qu'y a des choses qui t'ont, euh..., qui t'ont, comment dire, ou bien euh... choquées d'une certaine façon ou qui t'auraient fait changé ta vision des choses, par rapport à, à certains animaux ou dans un sens ou dans un autre d'ailleurs hein, positivement ou négativement ? (...)*

1-362. *Les poissons (...) on voit qu'ils ont vraiment chacun leurs habitudes, et tout ça, que c'est vraiment des êtres vivants qui sont pas, qu'à tourner en rond comme un poisson rouge dans son, dans son bocal, que c'est vraiment des caractères, (...)*

1-366. *'fin, on se rend mieux compte que 'fin qu'ils ont, qu'ils sont vivants quoi, qu'ils ont du caractère, qu'ils sont différents, que c'est pas... juste pour passer le temps dans un aquarium quoi.*

1-382. *Ils sont différents entre eux quoi, que c'est pas tous les, même s'ils sont différents à l'extérieur, ils sont même différents de leur, dans leur, comment dire, dans leur comportement quoi. »*

La formation permet ainsi à Ondine de concevoir les poissons comme des sujets. Cependant, dans le troisième entretien, Ondine est critique sur l'enseignement prodiguée dans sa formation :

3-87. *C'est triste à dire mais ce que j'ai appris ici c'est les méthodes de vente, tout ce qui est marketing, mais côté humain et côté animaux, j'en ai plus appris à l'extérieur, c'est fou à dire, d'ailleurs il y a une copine qui me dit, ben moi je vais faire, je vais rentrer dans une association, parce que là on avance pas, c'est tout, tous les ans on répète la même chose le cycle de azote, na, na, na, au bout d'un moment on bloque, moi j'ai plus l'impression d'évoluer.*

(...)

3-117. *« J'ai plus appris avec les clients, les clients en stage.*

3-118. *Ils t'informaient ?*

3-119. *Il y a du partage, ils nous disent même sur le comportement, c'est cette notion d'échanges qui me plaît, c'est pas parce que je suis vendeuse que j'en sais plus qu'eux, parce que, il y a des clients qui savent pleins de choses et moi je prends des infos et après je fais le tri mais c'est pas parce que je suis vendeuse que ces infos, je suis trop bien pour les avoir quoi, si je les prends pour moi c'est un apport, et ici (à l'école), les infos, que ça soit vrai ou pas vrai, on doit les enregistrer et les marquer sur la copie, et ça c'est n'importe quoi, parce*

que marquer des trucs on sait très bien que c'est pas vrai, moi, ça me dépasse, du coup je marque ce que j'ai à marquer et tant pis pour ma note, c'est trop de rentrer dans le moule.

(...)

3-121. Les animaux, c'est comme les humains, ça varie en fonction de l'animal, ça varie en fonction de l'espèce, ça varie en fonction du lieu, il y a pleins de facteurs, on peut pas apprendre, il y a les bases, mais on peut pas apprendre, comment dire, pour tout c'est pas pareil quoi, d'accord il faut une grande cage, d'accord il faut une cabane, mais il y a des cochons d'inde qui auront peur d'aller à l'intérieur, donc il faut s'adapter à l'animal, sauf que le client, même si son cochon d'inde il a peur d'aller dedans, il faut qu'on le lui vende, on devrait avoir les bases et après s'adapter au client, la base et différents chemins, mais là (à l'école) non, c'est tout d'un bloc, quand c'est ça, tu dis ça, et que le client, son cochon d'inde soit malade ou pas c'est ça, et non, on s'adapte pas, c'est pas flexible, c'est pour ça que ça nous passe un peu au dessus quoi. »

De l'entretien 1 à l'entretien 3, Ondine développe une opinion critique à l'égard de la formation, remet en cause la validité des savoirs enseignés et le dogmatisme de l'enseignement. Elle revendique une prise en compte la subjectivité de l'animal (ce qu'elle découvrait en première année à l'occasion de la formation) et la nécessité de s'y adapter. Par ailleurs, elle enfreint le contrat didactique qui supposerait marquer ce qu'elle pense être attendu de ses enseignants.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce changement de perception sur l'enseignement proposé au sein de son établissement scolaire. D'une part, l'enseignante a changé entre la première et la seconde année. D'autre part, Ondine dit avoir appris toute seule au contact des animaux. Elle décrit par exemple une activité de dressage avec les oiseaux. Elle adhère à une association d'éleveurs où elle dit « *c'est beaucoup d'échanges avec les personnes* ». Enfin, elle considère que les échanges avec les clients lui sont aussi profitables : « *Il y a du partage, ils nous disent même sur le comportement, c'est cette notion d'échanges qui me plaît.* » L'enseignement dans la formation est dévalorisé au profit d'autres sources de formation :

3-38. « Les éleveurs me disaient non ça ne passera pas, les espèces vont se battre, et j'ai réussi à faire l'élevage de cinq espèces différentes dans la même volière sans bagarre, et c'était quelque chose dont j'étais super fière.

3-39. Comment tu as fait pour que ça marche ?

3-40. Je pense qu'il y a eu beaucoup de chances aussi, mais comme je fais moi même mes nids et la volière c'est moi qui l'ai faite, et que de ma chambre je vois les oiseaux, je vois qui occupe quel espace, et de là j'ai su où mettre les nids, et ceux qui visitent les autres nids, j'ai réussi à avoir un couple de Conures⁶³ par un ami, en fait ça a commencé vraiment là (...)

3-66. j'avais regardé deux trois vidéos, mais leur méthode, ça marchait pas, avec le cliqueur j'ai essayé, ça l'inspirait pas, mais avec des graines, ça marchait bien. »

63 Le terme de conures regroupe les perroquets et les perruches.

Ondine développe une opinion critique non seulement à l'égard de son enseignante mais aussi à l'égard des autres sources d'information qu'elle peut recevoir dans le cadre d'un enseignement non formel. Elle met en œuvre des expériences pour vérifier avec l'animal ce qui lui paraît le plus pertinent, quitte à développer sa propre pratique.

Il n'y a que très peu de propos de coupure durant les trois entretiens, dans la mesure où Ondine reste critique sur les pratiques qu'elle observe durant les différents stages professionnels :

3-1677. *« Quand on voit en animalerie, tout ce qui, qui s'entre-tuent tout ça parce que bon, euh... »*

3-1678. *Ah bon ?*

3-1679. *Parce qu'ils sont dans des endroits euh... trop réduits et du coup tous les matins, ben, faut nettoyer la cage, c'est pas rare que y'ait, c'est ce qu'elle nous expliquait Madame XXX, ben y'a pas longtemps là : c'est pas rare qu'on arrive un matin et qu'y ait un bout de hamster d'un côté et un bout de l'autre...*

3-1680. *C'est vrai ?*

3-1681. *Euh, ça arrive très souvent. Autant, ben, ben chez tous hein.*

3-1682. *OK.*

3-1683. *Les oiseaux, les, y'a beaucoup, y'a énormément de perte. C'est pour ça que, voilà, faut faire, faut faire attention tout ça, les clients peuvent pas en mettre plusieurs dans une cage alors qu'en animalerie, ils sont cinquante dans une cage.*

3-1684. *Ah oui d'accord.*

3-1685. *Donc y'a beaucoup, beaucoup de perte ouais quand même. Et après, hop, congel' !*

3-1686. *Ah ouais, d'accord.*

3-1687. *Mmmm. 'fin, t'à-l'heure, vous parliez de quelque chose qui m'a surpris, ben y'avait ça. Entre autre, que bon ben, oui l'invendable, et ben congel !*

3-1688. *Ah ouais d'accord.*

3-1689. *C'est vraiment... l'Homme, il se sent vraiment je trouve supérieur... »*

Elle en conclura :

3-1703. *« On parlera pas de bien-être en animalerie je pense.*

(...)

3-1707. *Mais euh, 'fin je pense que le bien-être en animalerie, il est minime quand même parce que ils ont à boire, à manger.*

3-1708. *Mmmmm.*

3-1709. *Ils ont un toit et c'est tout. Après le reste, ils s'entre-tuent entre eux, ils sont, ils sont beaucoup trop par cage, et euh pffff...*

3-1710. *Mmmm.*

3-1711. *Voilà quoi, l'hygiène, il y est parce que bon, ils font la cage tous les matins mais...*

voilà c'est spécial quand même. 'fin, pour eux, en tout cas le bien-être je pense qu'il y est pas vraiment plutôt que, un hamster en cage plutôt qu'un qui est en liberté chez lui. »

4.3.8. Huitième étude de cas : Marlène

4.3.8.1. Analyse du premier entretien au bout de trois de formation

Marlène étant absente en début de formation, nous n'avons pu réaliser l'enquête qu'à l'issue de trois mois de formation (l'entretien est présenté en annexe XIX).

Marlène a 16 ans. Elle n'a jamais réalisé de stage en animalerie avant la formation. Elle dit avoir toujours eu des animaux dans sa famille depuis sa naissance. Elle a personnellement un hamster, que ses parents viennent de lui offrir, suite à la mort du dernier, et un lapin.

Marlène a choisi de s'inscrire dans la formation car elle souhaite travailler dans une animalerie et conseiller les clients. Elle participe à une expérimentation développée au sein de cette promotion qui conduit à tester l'intérêt de réaliser une alternance entre stage en contexte professionnel et formation dans le lycée. Cette expérimentation concerne quatre autres élèves de la classe. Marlène est ainsi en stage professionnel durant la première moitié de la semaine et à l'école le reste du temps.

A la question de savoir ce qui l'a intéressée dans la formation, elle répond : *« nous faire changer notre avis aussi. Puisque je sais que moi je suis arrivée, j'aimais pas du tout les poissons. Maintenant, j'aime bien. (...) au début, je trouvais que ça servait à rien, puis à force, ça fait, depuis le mois de septembre, c'est vrai que depuis deux, trois mois, on a fait que ça, poissons, donc ben, j'ai connu, puis ben, apprendre à s'en occuper. (...) je trouvais aucune utilité à avoir un poisson. A part juste pour la décoration. (...) c'est vrai que j'ai découvert certains poissons. C'est vraiment joli, (...) c'est plus l'esthétique, les couleurs (...) Un aquarium, c'est fait pour ça. « Il n'y a pas de relation qui se crée avec un poisson. (...) il tourne en rond. (...) On peut pas arriver à faire grand-chose. »* Elle découvre aussi les reptiles : *« c'est, c'est, il est calme, c'est paisible, c'est... c'est bien aussi parce que ça, ça fait découvrir plein d'animaux qu'on connaît pas et qu'on a pas la chance... que tout le monde ne peut pas voir. »* Pour autant Marlène *« préfère mieux faire les, les rongeurs. Et en stage, (...) mieux faire les oiseaux. »* car les oiseaux *« c'est calme, c'est tranquille. »* ; *« faire les oiseaux, ben ça change »*.

Marlène ne fait mention d'aucun événement qui ne lui aurait particulièrement plu ou déplu.

Elle attend de la formation de savoir *« plein de choses »*, de pouvoir *« bien conseiller les clients (...) apprendre ben le...déjà le maximum (...) pour pouvoir mieux conseiller »*.

Les animaux, pour Marlène, *« il faut les traiter avec respect »*, *« tant que l'Homme, il, voilà, il, il arrive à respecter euh, les animaux, euh, ça va »*. De mettre les animaux en cage *« ça me choque pas. Après ben, tout dépend dans quelles circonstances ils sont en cage, (...) si on s'occupe de lui, ouais il sera bien »*. *« Les animaux domestiques, tous ceux qu'on a chez nous, sont bien déjà, qu'on s'occupe d'eux, qu'on les maltraite pas déjà. Pour moi je pense qu'ils sont déjà bien. (...) Puis de sentir que déjà peut-être que nous on est bien, ils se sentent bien eux (...) Même si ça doit pas être*

facile tous les jours d'être en cage, ça doit pas être super pour eux non plus ». Concernant les animaux qu'elle dit voir partir à l'abattoir près de chez elle, elle dit : « les pauvres, mais bon, après, faudrait tous qu'on arrête de manger de la viande. C'est pas possible ». Concernant les sélections génétiques menées sur les animaux de compagnie, elle dira : « ça change ! ». Elle ne voit pas de différence entre les pratiques enseignées à l'école et celles mises en œuvre dans l'animalerie de stage tout en ayant ce propos ambigu : « Non, pas spécialement. On va dire ben après, chacun a sa façon de faire. » Certes les animaux sont plus nombreux par cage, mais « c'est un peu obligé, je veux dire, qu'ils en mettent plus parce que ben, nous aussi, on fait pas l'avance alors que eux, ben voilà je sais que, déjà les souris, elles sont vingt-cinq dans un petit truc comme ça. (...) bon, après, moi ça me pose pas de problème (...) Je sais que nous, c'est un peu obligé...Ils peuvent pas faire une très très grande animalerie. (...) ils doivent quand même être malheureux là-dedans. (...) Mais bon, après quand ils seront vendus, ils seront bien ! (...) puis je veux dire, voilà, on s'en occupe un petit peu, on les laisse pas totalement à l'écart, on s'en occupe. ». Mais ce qui plaît le plus à Marlène dans son stage, c'est « faire les arrivages des colis, les mettre en rayon, scanner. »

L'entretien d'explicitation relève plus particulièrement de son premier contact avec un gecko.

Le tableau n°71 présente l'analyse de la relation de Marlène avec les animaux dans le premier entretien.

Tableau n°71: Analyse de la relation de Marlène avec les animaux dans le premier discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Poisson : basique (1)	Ça me choque pas + les animaux en cage Ça me pose pas de problème + que des souris soient trop nombreuses dans une cage	Être un poisson DONC seulement tourner en rond dans son bocal Animal être en cage POURTANT pouvoir être bien (2)	Poisson joli DONC servir à quelque chose Poisson joli DONC faire bien dans le décor Avoir un poisson DONC NEG pouvoir à tisser une relation Avoir une petite surface d'animalerie DONC devoir avoir des animaux serrés dans une cage Faire de la sélection sur les animaux DONC avoir des animaux plus pratiques Sélectionner des animaux DONC changer des animaux classiques (3) Animal en trop DONC pouvoir les tuer
	Émotion/sentiment de coupure		Compréhension de coupure	Intentions de coupure

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
animal-sujet	Chien : jouer Lapin : peur Animaux : réfléchir (5) triste, intelligents (6)	Émotion/sentiment d'apparementement	Compréhension d'apparementement Chien taper sur la cage du lapin DONC comme si vouloir jouer avec le lapin Animal domestique, quelqu'un s'occuper d'eux DONC être bien Animal en cage NEG maltraité DONC être bien Animal sentir qu'on est bien DONC être bien (7) Animal être en cage DONC NEG être super bien Animaux serrés dans une cage DONC être sans doute malheureux Animaux s'en occuper un petit peu DONC NEG complètement malheureux	Intention d'apparementement Connaître les poissons DONC les apprécier Être en animalerie DONC découvrir de nouveaux animaux (4) Animaux êtres vivants DONC les traiter avec respect Avoir des animaux DONC NEG les maltraiter, les respecter
Animal égo ou anthropomorphisé	Poisson : joli Pogona : paisible Animaux : réfléchir (5)	Émotion/sentiment de fusion C'est pas top + poisson rouge (pas insuffisamment joli) Ce qui me plaît + esthétique des poissons Je préfère + faire les rongeurs (au sens de s'en occuper) Je préfère + faire les oiseaux (au sens de s'en occuper)	Compréhension de fusion Animal domestique, quelqu'un s'occuper d'eux DONC être bien Animal en cage NEG maltraité DONC être bien Animal sentir qu'on est bien DONC être bien (7) Animal en cage s'occuper de lui DONC être bien (8)	Intentions de fusion Poissons jolis DONC envie d'en avoir Être en animalerie DONC découvrir de nouveaux animaux (4) Oiseaux calmes, tranquilles DONC préférer s'occuper des oiseaux

(1) Marlène distingue des poissons basiques (poissons rouges) de poissons moins fréquents. La rareté est pour elle un critère de classification. Le terme basique présente une modalisation d'énonciation péjorative.

- (2) Marlène ne remet pas en cause le principe d'enfermer un animal.
- (3) La sélection de l'animal est vécue positivement par Marlène car elle s'inscrit dans un désir égocentré de changement. L'animal devient un objet.
- (4) Le propos est ambigu et peut correspondre à un besoin de fusion comme à celui d'apparement.
- (5) Le terme réfléchi est ambigu. Il relève soit de l'apparement, soit de la fusion.
- (6) L'intelligence est une fonction mentale d'organisation du réel en pensées chez l'être humain, en actes chez l'être humain et l'animal.
- (7) Il peut s'agir d'un propos relevant de la projection comme de l'empathie.
- (8) Affirmer qu'un animal est bien si l'on s'occupe de lui est ici projectif. Marlène ne laisse pas de place au doute.

Marlène développe dans sa relation aux animaux des propos relevant de la coupure, de l'apparement et de la fusion.

Sa conception de l'animal relève tantôt d'un animal-réifié (tel que « *poisson basique* »), tantôt de l'animal susceptible d'avoir des émotions (comme « *avoir peur* ») et des processus cognitifs (il est qualifié d'intelligent) et tantôt d'un animal anthropomorphisé ou égomorphisé.

Les *points de vue* relatifs à la compréhension de coupure conduisent à limiter l'animal à certains comportements (Être un poisson DONC seulement tourner en rond dans son bocal) ou à minimiser ces besoins en termes de bien-être (Animal être en cage POURTANT pouvoir être bien). Les propos relevant d'une intention de coupure à l'égard des poissons supposent d'envisager ceux-ci au travers de leur seule esthétique (Poisson joli DONC faire bien dans le décor) et conduisent à considérer que toute autre forme de relation n'est pas possible. Marlène conçoit la sélection génétique des animaux comme un moyen de créer un renouveau, de changer des animaux « habituels », de faire de l'animal un objet pratique (comme l'illustre Sélectionner des animaux DONC avoir des animaux plus pratiques). Elle accepte les conditions concentrationnaires dans les animaleries dans la mesure où celles-ci ne peuvent pas avoir une surface adaptée aux besoins des animaux. La concentration des animaux dans un lieu de vie restreint ne lui crée d'ailleurs aucune émotion.

Pourtant, d'autres *points de vue* relevant de la compréhension d'apparement sont contradictoires avec ces premières observations. L'animal est tantôt malheureux en cage (Animaux serrés dans une cage DONC être sans doute malheureux), tantôt ne l'est pas (Animal en cage NEG maltraité DONC être bien). S'occuper d'un animal domestique ou en captivité suffit alors au bien-être de celui-ci (Animal domestique, quelqu'un s'occuper d'eux DONC être bien). Les *points de vue* relatifs à une intention d'apparement se fondent sur le respect des animaux (en témoigne Avoir des animaux DONC NEG les maltraiter, les respecter) ou encore sur le principe de les connaître pour les apprécier.

Les sentiments et émotions relevant de la fusion peuvent être associés à l'aspect esthétique de l'animal (ce qui me plaît + l'esthétique des poissons) ou à la possibilité d'avoir des activités avec certains animaux (je préfère + faire les oiseaux (au sens de s'en occuper)). Les *points de vue* relatifs à la compréhension de fusion sont susceptibles de relever de projections concernant le bien-être de

l'animal en captivité (comme Animal en cage NEG maltraité DONC être bien), ou de l'animal domestique (comme Animal domestique, quelqu'un s'occuper d'eux DONC être bien). Ceux relatifs à une intention fusionnelle sont associés au désir de posséder des animaux préférés ou de s'en occuper selon des critères anthropocentrés et anthropomorphiques.

Le tableau n°72 présente des exemples de modalisations d'énonciation et leurs valeurs modales associées.

Tableau n°72: Valeurs modales dans le premier discours de Marlène (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

<i>Valeurs modales</i>	<i>Modalisation d'énonciation</i>
Aléthique	« <i>faudrait tous qu'on arrête de manger de la viande. C'est pas possible</i> » (1) ;
Déontique	« <i>c'est un peu obligé</i> » (de serrer les animaux dans les cages), « <i>faudrait tous qu'on arrête de manger de la viande. C'est pas possible.</i> »,
Épistémique	
Doxologique	(pouvoir voir des animaux) « <i>que tout le monde ne peut pas voir</i> », « <i>animaux basiques</i> » (2)
Éthique-morale	« <i>traiter avec respect</i> », « <i>ça doit pas être super pour eux</i> » (d'être serré dans des cages), « <i>ne pas maltraiter</i> », « <i>ça me pose pas de problème</i> » (les animaux en cage), « <i>ils seront bien</i> » (chez leurs nouveaux propriétaires)
Esthétique	« <i>c'est esthétique</i> », « <i>ils sont jolis</i> »,
Pragmatique	« <i>ça servait à rien</i> », « <i>ça n'a aucune utilité</i> » (les poissons rouges)
Intellectuel	« <i>ça fait découvrir plein d'animaux</i> »
Affectif-hédonique	« <i>j'aime bien</i> », « <i>c'est calme, tranquille</i> », « <i>les pauvres</i> », « <i>ils doivent quand même être malheureux là-dedans</i> »
Volitif	
Désidératif	« <i>j'aimerais avoir</i> » (un pogona)

(1) Marlène considère le fait de manger de la viande relevant d'un principe naturel.

(2) Qualifié l'animal de basique revient à un animal que tout le monde est sensé côtoyer.

Le discours de Marlène présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, doxologique, éthique-morale, esthétique, pragmatique, intellectuel, affectif-hédonique et désidératif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°73 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°73: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le premier discours de Marlène (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	Avoir une petite surface d'animalerie DONC devoir avoir des animaux serrés dans une cage Sélectionner des animaux (limiter leur taille) DONC avoir des animaux plus pratiques (1) Sélectionner des animaux DONC changer des animaux classiques Animal en trop DONC pouvoir les tuer
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	Animaux êtres vivants DONC les traiter avec respect Avoir des animaux DONC NEG les maltraiter, les respecter
Care	Connaître les poissons DONC les apprécier Être en animalerie DONC découvrir de nouveaux animaux
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don/contre-don	
Naturaliste	

(1) Marlène ne questionne pas la question du bien-être associée à la sélection génétique des animaux.

Les *points de vue* relevant d'une éthique associée au bien-être s'inscrivent dans une éthique pragmatique awelfariste (4 *points de vue*), déontologiste (2 *points de vue*) et du care (2 *points de vue*).

4.3.8.2. Analyse du deuxième discours de Marlène à l'issue d'un an de formation

Marlène dans le second entretien (présenté en annexe XX) s'exprime majoritairement sur son stage professionnel qui s'est déroulé dans une animalerie. Durant cette année « *j'ai appris des choses que je ne connaissais pas, que je n'aimais pas donc j'ai connu, j'ai un peu manipulé et finalement c'est en mieux ; j'aime plus, ça m'a apporté plus de choses* ». Des différentes activités en animalerie, elle préfère « *refaire la mise en rayon ça ne me dérangeait pas et faire des ventes.* » Elle voit des différences entre les pratiques de l'animalerie du lycée et celles réalisées en stage. « *C'est pas du tout la même chose. On essaie de garder une certaine place à chaque animal tandis qu'à l'animalerie on travaille, on est obligé de mettre par exemple un petit hamster dans une toute petite*

cage, c'est pas le même milieu de vie pour les animaux. On ne traite pas les animaux de la même façon (...) Au lycée on peut plus les manipuler, on doit les manipuler déjà pour apprendre et pour qu'après ils soient affectueux tandis qu'à l'animalerie on ne doit pas être toute la journée en train de toucher les animaux ça ne se fait pas ». pour elle « c'est normal » mais elle observe que « par exemple les lapins quand on les reçoit c'est des bébés donc en général on les garde pas longtemps mais c'est vrai que quand on veut les prendre, les manipuler c'est un peu plus difficile parce qu'ils sont pas habitués donc ils courent de partout c'est plus difficile pour les attraper qu'au lycée. Au lycée ils sont manipulés, ils sont gentils, on peut les prendre ». Il y a surtout de la mortalité de poissons dans l'animalerie du stage, ce qui conduit à gérer « la démarque » (enlever les animaux morts des cages et aquariums) chaque matin : « Au niveau des cages ils pourraient mettre plus grand mais après c'est vrai qu'il faut avoir la place. Et au niveau des aquariums, c'est possible mais le magasin il serait immense parce qu'il doit y avoir une cinquantaine de poissons par aquarium mais nous on conseille aux clients de ne pas en mettre autant. Mais nous, c'est pas pareil c'est de la vente, on est obligé. C'est pas bien pour l'animal mais on a pas le choix. C'est pour ça qu'on ne peut pas changer grand chose aux morts. » mais pour autant « les rongeurs on essaie de leur mettre des petites cabanes, ils sont biens. Les poissons, on met tout ce qu'il faut, ils ont des décors, des plantes pour pouvoir se cacher. On fait de la même manière qu'on voudrait qu'un client fasse chez lui. On est là d'un côté pour montrer l'exemple. Quand on explique au client, je ne sais pas pourquoi on leur dirait de mettre des copeaux, de la litière si nous même dans le magasin on ne le fait pas. C'est pour ça, ils ont un bon confort. Les oiseaux ont des perchoirs, ils ont tout, ils ont des petits gâteaux. Ils sont dans de bonnes conditions. »

Désormais, elle a changé de regard sur les poissons. « Déjà, je trouvais ça inutile, c'était dans son monde, on ne pouvait pas le manipuler, on pouvait rien faire. C'est vrai que maintenant j'ai appris à connaître, j'ai vu et ça me plaît.(...) il y en a de vraiment magnifiques, j'ai vu tout ce que l'on peut faire avec un aquarium, la décoration. Quand c'est bien fait, bien mis ça peut être joli. C'est le côté esthétique qui m'a accroché. »

Marlène revient sur son projet professionnel. « J'hésite. Il faut que je me renseigne en fait sur ce que j'aimerais bien faire parce qu'en fait je me demande ce qu'il faudrait pour pouvoir travailler dans les aquariums. (...) C'est déjà le fait d'avoir de grands aquariums. Après je me dis que faire l'entretien ça doit être vraiment bien parce qu'au niveau de tout, les plantes, les coraux, ça doit être magnifique. Après je me dis que me retrouver face à un requin, pouvoir le nourrir ça doit être face à des gros poissons, des espèces comme ça ; ça doit être vraiment pas mal ». Notamment elle aimerait être en contact avec les requins car « c'est plus gros ! » que les poissons.

Elle ne voit pas de différences intersubjectives entre les animaux : « Non, au final ils sont tous un peu pareils. Il n'y a pas vraiment de caractères différents. »

Marlène est critique sur la formation dispensée au lycée : « Par exemple la manipulation des bébés, quand par exemple les rongeurs font des bébés, ici on va nous dire de caresser au bout d'un certain temps et quand on va aller dans notre lieu de stage demander ils vont nous dire d'attendre encore plus de temps donc après on ne sait pas qui croire. On est perdu. Et c'est vrai que par rapport à ça, si on pouvait changer un peu ce serait pas mal. Après, on ne sait si ce que l'on

apprend, c'est vrai ou si c'est faux. Ça nous embêterait d'apprendre des choses si elles sont fausses. On donne nos conseils aux clients que ce soit faux et qu'après il y a des problèmes ou qu'on fasse ce qu'on nous apprend et au final c'est pas ça ». Elle voudrait une « mise au point ».

L'entretien d'explicitation s'est porté sur une première rencontre avec un perroquet dans l'animalerie.

Le tableau n°74 présente l'analyse de la relation de Marlène avec les animaux dans le second entretien.

Tableau n°74: Analyse de la relation de Marlène avec les animaux dans le deuxième discours (les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Émotion/sentiment de coupure	Compréhension de coupure	<p>Mortalité des rongeurs dans des cages exigües POURTANT être bien car présence de petites cabanes (2)</p> <p>Oiseaux avoir perchoirs et petits gâteaux DONC bien-être de l'animal malgré cage trop exigües (3)</p> <p>Être un animal DONC NEG avoir un caractère spécifique ou individuel</p> <p>Poissons morts uniquement DON C bien-être des animaux de l'animalerie seulement des poissons (5)</p>	<p>Clients demander à voir les animaux DONC seuls moments où il est normal que les animaux soient manipulés (1)</p> <p>Travailler en animalerie DONC normal NEG avoir à toucher, manipuler les animaux</p> <p>NEG manipuler DONC difficile à attraper (4)</p> <p>Faire de la vente DONC être obligé de mettre les animaux dans des cages étroites</p> <p>NEG possibilité de changer grand chose aux conditions de l'animalerie DONC accepter une mortalité importante d'animaux en animalerie</p> <p>NEG avoir de la place DONC normal d'avoir de petits aquariums avec beaucoup de poissons</p> <p>Être en animalerie DONC conditions de vie entraînant de une mortalité normale</p> <p>Activité routinière avec les animaux de l'animalerie DONC préférer s'occuper des rayons d'inerte</p> <p>Animaux morts en animalerie DONC les ôter pour répondre aux exigences de la vente et au marketing (6)</p>

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
animal-sujet	<p>Perroquet : intelligent, savoir, aimer</p> <p>Hamster : hargneux (8)</p>	Émotion/sentiment d'apparementement		Compréhension d'apparementement	<p>Animal dans petite cage DONC contexte de vie peu favorable au bien-être</p> <p>Lapin NEG habitué à être manipulé DONC court de partout en présence de l'Homme</p> <p>Cages exigües DONC mal-être de l'animal</p> <p>Animal trop nombreux par cages ou aquariums DONC beaucoup de mortalité</p> <p>Animal dans des espaces trop étroits DONC mal-être de l'animal</p> <p>Rongeurs avoir des petites cabanes DONC être bien (8)</p> <p>Oiseaux avoir perchoirs et petits gâteaux DONC bien-être de l'animal</p> <p>Perroquet avoir fait un long voyage DONC s'habituer à son environnement</p> <p>Perroquet tourner la tête DONC demander des caresses (9)</p> <p>Perroquet crier DONC demander à ce qu'on vienne le voir (9)</p> <p>Perroquet lui donner à manger DONC m'aimer (9)</p> <p>Perroquet crier après nous DONC nous reconnaître (10)</p>	Intention d'apparementement	<p>Manipuler l'animal DONC le rendre affectueux (7)</p> <p>Poisson avoir besoin de se cacher DONC mettre des plantes, du décor dans l'aquarium</p> <p>NEG connaître les poissons, oiseaux DONC stage pouvoir me permettre de les connaître</p> <p>Mettre un perroquet en confiance DONC agir doucement avec lui</p> <p>Un nouveau perroquet arrivé DONC désirer l'aider à s'habituer à son nouvel environnement</p> <p>Gérer ma peur des reptiles DONC devoir pouvoir les approcher</p>

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal égo ou anthropomorphisé	Lapin : gentil Poisson : joli Perroquet : mignon, sympa	Émotion/sentiment de fusion	C'est marrant + le perroquet répète des mots appris C'est assez marrant + perroquet faire des bisous	Compréhension de fusion	Être manipulé DONC devenir gentil Animaux avoir du confort dans les cages DONC être bien (12) Perroquet tourner la tête DONC demander des caresses (9) Perroquet crier DONC demander à ce qu'on vienne le voir (9) Perroquet lui donner à manger DONC m'aimer (9) Hamster se rebiffer quand l'approcher DONC avoir mauvais caractère (14)	Intentions de fusion	Manipuler l'animal DONC le rendre affectueux (7) NEG pouvoir manipuler les poissons DONC NEG les aimer (11) Poissons dans son monde DONC NEG rien pouvoir faire avec lui Certains poissons magnifiques DONC m'y intéresser Vouloir se retrouver face un requin et des gros poissons DONC vouloir travailler dans les grand aquariums (13) Travailler dans les grands aquariums DONC avoir un contact avec les animaux (13)

- (1) Marlène distingue la manipulation pour le bien-être de l'animal et la manipulation réalisée uniquement pour répondre à la demande du client ; elle considère normal qu'il n'y ait que cette dernière manipulation qui soit permise dans les animaleries.
- (2) Le *point de vue* relève de la coupure dans la mesure où il minimise la mort de l'animal comme indicateur d'un mal-être (Marlène signale une mortalité chez les rongeurs de part l'exiguïté des cages).
- (3) Le *point de vue* relève de la coupure dans la mesure où il minimise l'importance de l'espace des cages pour le bien-être de l'animal alors que Marlène dénonce par ailleurs l'exiguïté des cages des oiseaux.
- (4) Marlène limite l'intérêt de la manipulation de l'animal à sa seule praticité alors qu'elle reconnaît par ailleurs son importance pour le bien-être de l'animal.
- (5) La mort des poissons est dévalorisée. Elle ne traduit pas un mal-être chez l'animal.
- (6) Marlène considère la présence des animaux morts dans les cages et aquariums comme un problème exclusivement commercial.
- (7) Le *point de vue* est ambigu. Il peut relever d'une intention égocentrée ou d'une intention d'apparement.
- (8) Le *point de vue* relève d'une compréhension d'apparement dans la mesure où les rongeurs ont besoin de s'isoler.
- (9) Les *points de vue* sont soit égo et/ou anthropomorphique, soit résultent d'observations

empiriques.

(10) Ce constat est selon Marlène issu d'observations empiriques.

(11) Marlène traduit la nécessité d'un contact fusionnel pour aimer l'animal.

(12) Marlène constate une mortalité des animaux et considère paradoxalement que la litière, les copeaux donnent à une cage de taille réduite un confort qui permet le bien-être de l'animal. Elle apparaît projeter ce qui fait son propre bien-être et/ou celui d'un humain au bien-être de l'animal.

(13) Marlène recherche des relations privilégiées avec des animaux rares, sans faire mention d'une quelconque réciprocité dans la relation.

(14) Le comportement de l'animal donne lieu à un jugement moral sur son mauvais caractère.

Marlène exprime des propos relevant de la coupure, de l'apparement et de la fusion. Nous n'observons aucune corrélation entre l'animal cité et la conception auquel il est associé.

Les conceptions de l'animal relèvent soit de l'animal-sujet conçu comme capable de processus cognitif (savoir) et affectif (aimer), soit de l'animal anthropo ou égomorphisé (il est alors qualifié de gentil, mignon).

Les propos relevant d'une compréhension de coupure conduisent à minimiser des différences inter-individuelles ou inter-spécifiques (Être un animal DONC NEG avoir un caractère spécifique ou individuel) et les besoins de l'animal pour son bien-être (Avoir perchoirs et petits gâteaux DONC bien-être de l'animal malgré cages trop exigües). Six propos relevant d'une intention de coupure sur les 7 énoncés traduisent une acceptation des conditions de vie en animalerie alors qu'elles génèrent de la mortalité chez les animaux (tel que NEG avoir de la place DONC normal d'avoir de petits aquariums avec beaucoup de poissons). Le dernier *point de vue* (Clients demander à voir les animaux DONC seuls moments où il est normal que les animaux soient manipulés) relève d'une conception utilitariste de la manipulation. La relation de l'animal avec l'Homme ne fait alors sens que dans un but commercial.

Les *points de vue* relatifs à une compréhension d'apparement sont de plusieurs ordres : certains concernent une compréhension des intentions de l'animal (tel que Perroquet tourner la tête DONC demander des caresses), d'autres des conditions de vie qui affectent ou favorisent le bien-être des animaux placés en animalerie (comme Animal dans des espaces trop étroits DONC mal-être de l'animal).

Les *points de vue* relatifs à une intention d'apparement traduisent une sollicitude à l'égard de l'animal (comme Mettre un perroquet en confiance DONC agir doucement avec lui) ou le souci de mieux le connaître (comme NEG connaître les poissons, oiseaux DONC stage pouvoir me permettre de les connaître).

Les propos associés à une compréhension de fusion conduisent à anthropomorphiser ou égomorphiser le contexte de vie de l'animal ou son comportement (tel que Être manipulé DONC devenir gentil ou encore Animaux avoir du confort dans les cages DONC être bien). Ceux relevant d'une intention de fusion relèvent d'un souhait de favoriser la relation avec l'animal, de rentrer en contact avec certains animaux notamment pour leur beauté, ou leur taille (Vouloir se retrouver face

un requin et des gros poissons DONC vouloir travailler dans les grand aquariums).

Le tableau n°75 présente des exemples de modalisations d'énonciation et leurs valeurs modales associées.

Tableau n°75: Valeurs modales dans le deuxième discours de Marlène (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« on ne peut pas changer grand chose aux morts », « ils sont tous un peu pareils . Il n'y a pas vraiment de caractères différents »
Déontique	« on est obligé » (d'avoir une petite animalerie), « il faut avoir la place » (pour avoir une animalerie qui respecte l'animal), « on a pas le choix » (d'avoir une animalerie de taille réduite), « ça ne se fait pas »
Épistémique	« on doit les manipuler déjà pour apprendre », « on ne sait si ce que l'on apprend, c'est vrai ou si c'est faux »
Doxologique	« ça ne se fait pas » (de manipuler les animaux de l'animalerie)
Éthique-morale	« On essaie de garder une certaine place à chaque animal », « C'est pas bien pour l'animal » (la taille réduite des cages), « Ils sont dans de bonnes conditions ».
Esthétique	« magnifique », « décoration »,
Pragmatique	« on doit les manipuler déjà pour apprendre », « on les manipule souvent quand il y a des clients »
Intellectuel	« ça m'a apporté plus de choses »,
Affectif-hédonique	« ça doit être vraiment pas mal », « affectueux »,
Volitif	
Désidératif	

Le discours de Marlène présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, esthétique, pragmatique, intellectuel, affectif-hédonique. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°76 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°76: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le deuxième discours de Marlène

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	<p>Clients demander à voir les animaux DONC seuls moments où il est normal que les animaux soient manipulés (1)</p> <p>Travailler en animalerie DONC normal NEG avoir à toucher, manipuler les animaux (1)</p> <p>Faire de la vente DONC être obligé de mettre les animaux dans des cages étroites (1)</p> <p>NEG possibilité de changer grand chose aux conditions de l'animalerie DONC accepter une mortalité importante d'animaux en animalerie (1)</p> <p>NEG avoir de la place DONC normal d'avoir de petits aquariums avec beaucoup de poissons (1)</p> <p>Être en animalerie DONC conditions de vie entraînant de une mortalité normale (1)</p>
Pragmatique welfariste	
Déontologiste	
Care	<p>NEG connaître les poissons, oiseaux DONC stage pouvoir me permettre de les connaître (2)</p> <p>Manipuler l'animal DONC le rendre affectueux</p> <p>Poisson avoir besoin de se cacher DONC mettre des plantes, du décor dans l'aquarium</p> <p>Mettre un perroquet en confiance DONC agir doucement avec lui</p> <p>Avoir des animaux morts POURTANT être seulement des poissons</p> <p>Un nouveau perroquet arrivé DONC désirer l'aider à s'habituer à son nouvel environnement</p> <p>Gérer ma peur des reptiles DONC devoir pouvoir les approcher (3)</p>
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Don/contre-don	
Util. naturaliste	

(1) Les *points de vue* relèvent d'une acceptation ou d'une normalisation des conditions de vie des animaux en animalerie.

(2) Le *point de vue* relève du souhait de mieux connaître les animaux de l'animalerie.

(3) Le *point de vue* relève du souhait de pouvoir rentrer en relation avec des animaux craints.

Les éthiques privilégiées dans le discours relèvent du care (7 *points de vue*) ou du pragmatisme a-welfariste (6 *points de vue*).

4.3.8.3. Troisième entretien avec Marlène en fin de deuxième année

Dans le troisième entretien (présenté en annexe XXI) Marlène souhaite se réorienter et s'engager dans la comptabilité-gestion. *« Je veux faire un BTS assistante de gestion ou comptabilité, donc c'est vrai que ça n'a rien à voir mais vu que..., en fait, en cours on fait de la gestion, et c'est ça qui m'a donné envie de la faire, parce que je vois qu'en cours j'y arrive bien, j'ai pas de difficultés et tout, et j'aime bien surtout, donc c'est vrai, pourquoi pas, parce c'est vrai l'animalerie je me vois pas travailler toute la vie là dedans »*. Elle trouve qu'elle n'a pas assez d'activités en animalerie : *« c'est vrai, bah au début, ça allait très bien parce qu'on avait pas mal de chose à faire et tout, j'aimais bien, mais maintenant, il y a moins de choses à faire donc je m'y intéresse moins, et je m'intéresse plus à autre chose en fait, et c'est vrai que là, je vais m'orienter vers les chiffres, j'aime bien »*, ou encore *« voilà on travaille avec des animaux, avec des produits, donc on est obligé de faire des calculs, pour savoir nos chiffres d'affaire et tout, et c'est vrai que ça me plaît plus de faire ça que de travailler en tant que simple vendeuse avec les animaux »*. Du choix de la formation, elle dit désormais : *« je faisais surtout ça pour avoir un bac, pour avoir un diplôme, pour faire quelque chose »*, et finalement elle déclare : *« J'ai jamais eu envie de travailler vraiment dans l'animalerie simple (...) après j'aime bien les animaux »*.

Marlène décrit ce qu'elle retient de l'animalerie et de ses rencontres avec d'autres animaux : *« à part les perruches, les canaris, les trucs basiques, après on voit qu'il y a beaucoup plus de choses, bien plus jolies, mais ils sont biens, mais ils sont chers aussi, c'est vrai que les perroquets, j'en avais jamais bien vu, c'est vrai qu'en étant en animalerie, et depuis que j'y suis, j'ai vu différents perroquets, c'est qu'on apprend, on découvre d'autres animaux, que ce qu'on connaît habituellement, et on se fait peut être pas, l'idée qu'on a nous des animaux sont peut être pas réelles, c'est vrai que comme moi, les serpents, c'est vrai j'ai peur, c'est méchant, ben, au final, il y a en a qui sont, qui sont très gentils, qui a pas de craintes, et c'est vrai on change nos idées »* ; *« tout le monde se fait un avis sur ça, sans bien découvrir plus « approfondiment » l'animal »*.

Marlène garde pourtant la phobie des serpents. *« J'avais une phobie des serpents, alors c'est vrai que quand ils sont arrivés en entreprise, j'ai fait un peu la tête, j'allais pas dans le coin »*. Elle dit ne pas avoir assez de connaissances sur les serpents. *« il faut plus connaître après et puis même je pourrais pas les toucher (...) il y a qu'un petit lézard que je peux toucher, ben non, ils sont un peu gros qu'en même si je sais que eux je peux, je les crains pas, je les aime bien »*. Par contre, *« un lézard, ceux que j'aime bien, voilà j'ai pu le toucher (...) ça bouge pas, c'est tranquille en fait, ouais, je sais qu'on le pose sur nous et puis il va rester, il faut le laisser pas trop trop longtemps non plus parce qu'au niveau des températures, c'est pas très bon pour lui, mais c'est vrai sinon que, si j'aime bien, c'est joli »* L'entretien d'explicitation porte sur une des rencontres avec un serpent. »

Elle revient ensuite sur les conditions de vie en animalerie : *« ceux qui sont en vente, ça va, ils sont dans de bonnes conditions, on les change tous les deux jours, ils ont toujours à manger, ils sont toujours bien propres, on fait bien attention à ce qu'ils soient pas malades ou qu'il n'y ait pas de morts, mais par contre je sais derrière on met tous les animaux malades, toutes les femelles qui sont enceintes, et c'est surtout, je trouve que c'est un peu minable, parce que je sais que pour le moment*

on a des rats, on a des rates, c'est derrière qu'ils ont fait des petits, ben, ils sont dix, dans une petite cage comme ça, et c'est vrai qu'après c'est pas très bien non plus, après je sais que normalement c'est qu'un temps, mais en général, les rates, une fois qu'elles sont derrière, elles y restent jusqu'à la fin, on les met plus jamais devant ». Concernant les conditions de vie dans les cages, « ils ont peu de places, parce que c'est vrai qu'ils ont besoin d'un certain confort, (...) mais après c'est vrai qu'on y peut rien, c'est censé durer qu'un petit peu de temps, mais bon, après c'est vrai qu'au niveau financier on peut pas faire des choses bien grandes et tout, et en plus on a pas énormément de places, donc après il y a juste ça qui me chiffonne un petit peu, mais sinon après tous les autres animaux on fait bien attention à ce qui aient tout besoin, à ce que tout va bien ». Sans être « spécialement choquée, mais c'est qu'on tue les animaux, on a déjà tué des rats et des petits hamsters et tout, des fois, on est obligé de les tuer (...) en vente on a une cage que des souris, une cage que des rats, donc c'est vrai qu'après on peut pas trop, trop séparer, encore si il y a des problèmes parce que (...) si on met une petite souris en plein milieu des gros rats, ça va pas aller, c'est pour ça que quand c'est eux qui ont des problèmes en général, c'est soit on laisse faire et on attend que ça passe, soit après, comme je dis, si il y en a un qui se fait un peu trop bouffer, ou un qui est trop méchant on est obligé de le tuer ». Cependant Marlène se refuse à tuer des animaux : « à chaque fois que vous tuez un truc, par exemple, quand il y a des bagarres et tout entre les animaux, en général, c'est entre les petits, les souris et les hamsters, et qu'y a quelque chose à tuer, c'est pas moi qui allait le faire, je leur ai dit tout de suite, je ne tuerai pas les animaux, parce que je peux pas, en général c'est les autres qui les font et moi j'attends que ça se passe ».

L'attention portée au client dépend du prix et de l'attachement associés à l'animal. « *Déjà des animaux qui ont une certaine valeur, surtout ils vivent longtemps, et nous à force, ils restent longtemps en général, vu que le prix et tout, on s'y attache un petit peu, donc on essaie de faire attention à qui va être bien, comme quand on vend les perroquets à 1500 euros, on fait attention à ce que soit pas n'importe qui qui l'achète, on essaie de savoir un peu plus sur le client (...) c'est vrai qu'on essaie d'avoir quelques nouvelles, voilà, pour qu'il soit dans une bonne maison avec des bons maîtres ».*

Sinon, Marlène ne voit pas de différence entre les animaux. « *Il y a pas une très très grosses différences entre les animaux ».*

Dans le contexte extrascolaire, Marlène a pris chez elle un lapin ; « *le lapin va être plus proche de moi que le hamster l'est, parce que le hamster vit la nuit alors la journée il est dans son nid, il dort, je le vois pas, tandis que le lapin je sais que j'arrive dans ma chambre il saute de partout, je le sors, il vient, il me fait des bisous ».* La formation lui a permis d'apprendre des « *petits trucs* » qu'elle remet en application chez elle : « *c'est bien une fois par semaine de bien nettoyer, de mettre les produits et tout, et puis au niveau après de l'animal en lui même comment il se comporte, si il a pas de maladie, et puis, un truc tout bête déjà, mais rien que couper les griffes, je sais que j'ai pas appris que, quand les clients achètent le lapin, les clients le font, mais je sais qu'il faut les couper régulièrement ».* Marlène a aussi gardé un hamster qu'elle ne pouvait pas toucher car il était trop agressif : « *je l'ai gardé et j'ai attendu qu'il meurt naturellement, non, parce que moi je voulais pas tuer, il est resté 3 ans dans sa cage, je l'ai nourri je pouvais pas le toucher, c'était le problème mais*

j'ai attendu qu'il fasse sa vie, parce que je pouvais pas le tuer, je me serais sentie coupable de l'avoir tuer ».

Le tableau n°77 présente l'analyse de la relation de Marlène avec les animaux dans le troisième entretien.

Tableau n°77: Analyse de la relation de Marlène avec les animaux dans le troisième discours (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal réifié	Canaris, perruches : basiques (1)	Émotion/sentiment de coupure	Ça ne me dérange pas (au sens ça ne m'affecte pas)+ de ramasser des poissons morts	Compréhension de coupure	Être des animaux DONC NEG grande différence de caractères entre eux	Intentions de coupure	<p>Favoriser l'achat des animaux DONC bien nettoyer leurs cages (2)</p> <p>Animaux en animalerie DONC NEG pouvoir rien faire concernant les animaux dans de mauvaises conditions de vie (taille de cages trop réduites) (3)</p> <p>NEG avoir d'argent au niveau de l'animalerie DONC maintenir les animaux malades dans des conditions défavorables à leur bien-être</p> <p>Animaux en bonne santé DONC faire attention à leur bien-être (4)</p> <p>NEG vouloir tuer DONC attendre que ça se passe (5)</p> <p>Animaux agressifs entre eux DONC obligation d'en tuer (6)</p> <p>Animal agressif non vendable DONC devoir le tuer</p> <p>Animal qui se fait trop bouffer dans les cages DONC devoir le tuer (7)</p> <p>Seulement un poisson DONC NEG grave de vendre à une personne douteuse (8)</p> <p>Faire notre chiffre DONC NEG refuser une vente qui risque de mettre en péril l'animal</p> <p>Vendre un rongeur DONC NEG faire attention à qui on vend (8)</p> <p>Animal cher DONC faire attention à qui on vend</p>

	Conception de l'animal	Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal	Compréhension de l'animal	Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal-sujet	Hamster : vouloir inséparable : avoir du caractère	Ça me chiffonne un peu + devoir entassés les animaux malades dans des cages par manque de places Ça me dérange + tuer des animaux de l'animalerie Ça fait bizarre + de ramasser les rongeurs morts	Lapin me voir arriver DONC sauter de partout Serpent me sentir paniqué DONC NEG bouger Serpent se nourrir DONC devoir voir sa proie en mouvement Lézard supportant mal le froid DONC mal-être si sorti de son terrarium Bien-être des animaux en animalerie DONC être changé tous les jours, être toujours bien propres Bien-être des animaux en animalerie DONC avoir toujours à manger, Bien-être des animaux en animalerie DONC NEG avoir de maladies ni de morts Animal non apprivoisé voir la main d'un humain DONC se sentir agressé	Animaux en bonne santé DONC faire attention à leur bien-être (4) Avoir mes animaux à la maison DONC bien m'en occuper vendre un rongeur DONC NEG faire attention à qui on vend Avoir ses propres animaux DONC vouloir qu'ils soient biens Avoir un lapin DONC devoir lui couper régulièrement les griffes (9) Choisir un animal qui vit longtemps DONC développer un sentiment de responsabilité sur une longue durée Lézard supportant mal une baisse de température DONC NEG le porter sur soi trop longtemps Mieux connaître l'animal DONC changer d'idée sur l'animal Animal non vendable, enceinte, les mettre dans des cages de taille insuffisante DONC acte minable Animaux malades avoir besoin d'un certain confort POURTANT NEG avoir de place Animaux en bonne santé DONC faire attention à leur bien-être (4) Avoir un hamster agressif POURTANT le garder jusqu'à sa mort NEG vouloir tuer DONC garder un hamster même si il est agressif NEG tuer DONC NEG se sentir coupable Être attaché à certains animaux DONC faire attention à qui on les vend être attaché à l'animal DONC demander des nouvelles de l'animal à l'acheteur Animal adorable, élevé main DONC faire attention à qui on le vend
		Émotion/sentiment d'apparementement	Compréhension d'apparementement	Intention d'apparementement

	Conception de l'animal		Émotions, sentiments par rapport aux affects ou comportements de l'animal		Compréhension de l'animal		Intentions par rapport aux actions mises en œuvre en relation avec l'animal
Animal égo ou anthropomorphisé	Hamster : mignon, gentil, Lézard : tranquille, joli Poissons : jolis Rats, souris : gentils Perruche : adorable Perroquet : adorable Animal : con	Émotion/sentiment de fusion		Compréhension de fusion	Cages être changés tous les jours, être toujours bien propres DONC bien-être des animaux (10) Lapin toucher la peau avec son museau DONC faire des bisous Lapin faire des bisous DONC être gentil Serpent, instinct mauvais DONC avoir envie de faire du mal Tortue, instinct NEG mauvais DONC NEG envie de faire du mal Souris, rats gentils DONC NEG horribles Animal qui ne <i>veut</i> pas vivre la promiscuité DONC animal agressif	Intentions de fusion	Avoir mes animaux DONC aimerait toujours les avoir avec moi Avoir un lapin DONC avoir une plus grande proximité Hamster NEG vivre durant la journée DONC NEG pouvoir s'attacher à lui Lapereau être mignon DONC être attachant Bien aimer les lézards qui sont tranquilles DONC vouloir en acheter un Lézard être joli DONC bien aimé Poissons êtres jolis DONC avoir envie d'un aquarium

- (1) Qualifier l'animal de basique est synonyme d'animal fréquent, commun. L'expression présente une connotation péjorative.
- (2) Le nettoyage des cages n'a qu'une visée commerciale.
- (3) Marlène considère « normal » les conditions de vie délétères des animaux en animalerie. Elle ne considère pas les propriétaires de l'animalerie en être responsables.
- (4) Le *point de vue* relève de la coupure car implicitement il exclut les animaux malades (Marlène crédite le fait que les animaux sains soient sources de plus d'attention que les animaux malades) mais il relève aussi de l'apparement car il témoigne d'un souci du bien-être d'animaux.
- (5) Si Marlène ne veut pas tuer les rongeurs, elle accepte passivement que d'autres s'en chargent, sans réagir ; elle se protège plutôt qu'elle ne protège l'animal.
- (6) Marlène légitime de tuer des animaux placés dans des cages trop petites et qui se battent entre eux.
- (7) Marlène crédite le fait qu'un animal victime d'agression soit tué car il est considéré comme non adapté au contexte de l'animalerie.
- (8) Le rongeur comme être vivant est dévalorisé.
- (9) Marlène critique le fait que les vendeurs en animalerie n'informent pas le client sur les soins à

assurer aux lapins.

(10) Le souci de propreté de Marlène qu'elle associe au bien-être de l'animal apparaît relever d'une projection de ses propres besoins en termes d'hygiène.

Marlène présente des propos relevant de la coupure, de l'apparement et de la fusion.

Les conceptions de l'animal relèvent pour partie d'un l'animal-réifié : l'animal est discriminé selon sa rareté. Si il est commun, il est alors qualifié de « basique ». Le qualificatif « basique » pour décrire des perruches est discriminatoire et porteur d'une modalisation illocutoire péjorant l'animal. Les conceptions qui en font un animal-sujet conduisent à lui reconnaître un caractère et une volonté. D'autres conceptions conduisent à anthropo ou égomorphiser l'animal : il est alors qualifié de « con », de « gentil », d' « adorable ». Nous n'observons dans cet entretien aucun lien entre ces conceptions et les espèces animales dont elles relèvent.

Le propos relevant d'une compréhension de coupure conduit à minimiser des différences inter-individuelles ou inter-spécifiques (Être des animaux DONC NEG grande différence de caractères entre eux). Les *points de vue* relevant d'une intention de coupure traduisent pour partie une acceptation des conditions de vie de l'animal en animalerie qui pourtant conduisent à engendrer de la mortalité (tel que NEG avoir d'argent au niveau de l'animalerie DONC maintenir les animaux malades dans des conditions défavorables à leur bien-être). Marlène accepte par ailleurs que des animaux soient tués dans la mesure où les conditions de vie dans lesquelles ils se trouvent les rendent agressifs. D'autres *points de vue* conduisent à concevoir l'animal au travers de sa valeur monétaire et à accepter de vendre un animal dans des conditions douteuses (comme Faire notre chiffre DONC NEG refuser une vente qui risque de mettre en péril l'animal). D'autres encore minimisent la valeur intrinsèque de l'animal en fonction de son espèce (en témoigne Vendre un rongeur DONC NEG faire attention à qui on vend).

Les propos relatifs à une émotion d'apparement (« ça me chiffonne un peu » ou « ça me dérange ») indiquent que Marlène est paradoxalement affectée par les conditions de vie des animaux en animalerie. Les *points de vue* relatifs à une compréhension d'apparement sont de plusieurs ordres : trois concernent une compréhension des causes intentionnelles d'un comportement (exemple : Serpent me sentir paniqué DONC NEG bouger), deux indiquent des caractéristiques éthologiques spécifiques de l'animal (Serpent se nourrir DONC devoir voir sa proie en mouvement), un autre enfin porte sur des conditions de vie qui affectent ou favorisent le bien-être des animaux placés en animalerie (Bien-être des animaux en animalerie DONC être changé tous les jours, avoir toujours à manger, être toujours bien propres, NEG avoir de maladies, NEG avoir de morts).

Les *points de vue* relatifs à une intention d'apparement supposent un souci du bien-être de l'animal (exemple : Avoir ses animaux DONC vouloir qu'ils soient biens), un souci de mieux le connaître (exemple : Mieux connaître DONC changer d'idée sur l'animal, quitter des idées qui ne sont pas réelles) et un sentiment de responsabilité (exemple : Choisir un animal qui vit longtemps DONC créer une responsabilité sur une longue durée).

Les conceptions de l'animal relevant de la fusion conduisent à leur attribuer des attitudes ou des comportements moraux (exemple : « gentil ») ou des attributs relevant de leur esthétique (ils sont

qualifiés de « *jolis* »). Les propos relevant d'une compréhension de fusion conduisent à anthropomorphiser (comme Serpent, instinct mauvais DONC avoir envie de faire du mal) ou égomorphiser le comportement de l'animal (comme Souris, rats gentils DONC NEG horribles), ou encore à avoir une conception anthropomorphique du bien-être de l'animal (tel que Cages être changés tous les jours, être toujours bien propres DONC bien-être des animaux). Ceux relevant d'une intention de fusion relèvent d'un souhait de rentrer en contact ou d'accroître le contact avec certains animaux (comme Bien aimer les lézards qui sont tranquilles DONC vouloir en acheter un).

Le tableau n°78 présente des exemples de modalisations d'énonciation et leurs valeurs modales associées.

Tableau n°78: Valeurs modales dans le troisième discours de Marlène (les modalisations d'énonciation sont en gras ; les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

Valeurs modales	Modalisation d'énonciation
Aléthique	« <i>le serpent, il y a plus de risque</i> », « <i>on y peut rien</i> » (du comportement agressif d'animaux)
Déontique	« <i>on peut pas leur refuser</i> » (de vendre des animaux), « <i>on est obligé de les tuer</i> »,
Épistémique	« <i>il faut plus approfondir</i> », « <i>il faut plus connaître</i> », « <i>il faut apprendre à les connaître</i> »
Doxologique	« <i>les trucs basiques</i> » (pour désigner certains animaux), « <i>c'est vrai qu'au niveau financier on peut pas faire des choses bien grandes</i> »
Éthique-morale	« <i>je m'en occupe toujours bien</i> », « <i>c'est un peu minable</i> » (de ne pas soigner les animaux malades), « <i>on fait bien attention</i> », « <i>on essaie de faire attention à qui va être bien</i> », « <i>je me serais senti coupable de l'avoir tuer »</i>
Esthétique	« <i>c'est joli</i> »
Pragmatique	« <i>il faut les couper régulièrement</i> » (le griffes des lapins)
Intellectuel	
Affectif-hédonique	« <i>ça me plairait pas</i> », « <i>ça serait que moi, ils seraient toujours avec moi</i> », « <i>j'aime toujours</i> », « <i>c'est petit, c'est mignon, c'est gentil</i> », « <i>est plus proche</i> », « <i>fait des bisous</i> », « <i>ça fait bizarre</i> »
Volitif	« <i>je veux un chien aussi après</i> »
Désidératif	

Le discours de Marlène présente des valeurs modales de type aléthique, déontique, épistémique, doxologique, éthique-morale, esthétique, pragmatique, affectif-hédonique et volitif. Leur dénombrement permettra dans la suite de notre présentation de montrer les valeurs dominantes.

Le tableau n°79 présente les éthiques animales et leurs *points de vue* associés.

Tableau n°79: Points de vue relevant d'éthiques animales dans le troisième discours de Marlène (les numéros renvoient à des explications au bas du tableau)

<i>Éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique awelfariste	<p>Animaux en animalerie DONC NEG pouvoir rien faire concernant les animaux dans de mauvaises conditions de vie (taille de cages trop réduites)</p> <p>NEG avoir d'argent au niveau de l'animalerie DONC maintenir les animaux malades dans des conditions défavorables à leur bien-être</p> <p>Animaux agressifs entre eux DONC obligation d'en tuer</p> <p>Animal qui se fait trop bouffer dans les cages DONC devoir le tuer</p> <p>Animal agressif non vendable DONC devoir le tuer</p> <p>Vendre seulement un poisson DONC NEG grave de vendre à une personne douteuse</p> <p>Faire notre chiffre DONC NEG refuser une vente qui risque de mettre en péril l'animal</p> <p>Vendre un rongeur DONC NEG faire attention à qui on vend</p>
Pragmatique welfariste	<p>Favoriser l'achat des animaux DONC bien nettoyer leurs cages</p> <p>Animaux en bonne santé DONC faire attention à leur bien-être (1)</p>
Déontologiste	<p>Animal non vendable, enceinte, les mettre dans des cages de taille insuffisante DONC acte minable (2)</p> <p>NEG vouloir tuer DONC garder un hamster même si il est agressif (3)</p> <p>NEG tuer DONC NEG se sentir coupable (3)</p> <p>NEG vouloir tuer DONC attendre que ça se passe (3)</p> <p>Avoir un hamster agressif POURTANT le garder jusqu'à sa mort</p>
Care	<p>Animaux malades avoir besoin d'un certain confort POURTANT NEG avoir de place</p> <p>Animal cher DONC faire attention à qui on vend (4)</p> <p>Avoir mes animaux à la maison DONC bien m'en occuper</p> <p>Avoir ses propres animaux DONC vouloir qu'ils soient biens</p> <p>Avoir un lapin DONC devoir lui couper régulièrement les griffes (5)</p> <p>Choisir un animal qui vit longtemps DONC développer un sentiment de responsabilité sur une longue durée</p> <p>Lézard supportant mal une baisse de température DONC NEG le porter sur soi trop longtemps</p> <p>Mieux connaître l'animal DONC changer d'idée sur l'animal, quitter des idées qui ne sont pas réelles (6)</p> <p>Être attaché à certains animaux DONC faire attention à qui on les vend (7)</p> <p>Être attaché à l'animal DONC demander des nouvelles de l'animal à l'acheteur</p> <p>Animal adorable, élevé main DONC faire attention à qui on le vend</p>
Abolitionniste	
Utilitariste welfariste	
Néowelfariste	
Ut. naturaliste	

(1) Seuls les animaux en bonne santé font l'objet d'attention dans la mesure où ils sont vendables.

- (2) Marlène se fonde sur un principe de justice qui la conduit à considérer que tous les animaux doivent se trouver dans les mêmes conditions.
- (3) Dans les trois *points de vue* qui suivent, tuer enfreint un principe moral qui conduit Marlène à se sentir coupable.
- (4) Marlène se soucie du bien-être des animaux chers.
- (5) Marlène critique les vendeurs qui ne donnent aucun conseil pour le bien-être de l'animal.
- (6) Marlène promeut une meilleure connaissance de l'animal pour s'en occuper au mieux.
- (7) Dans les trois *points de vue*, la relation affective tissée avec l'animal conduit à faire attention au bien-être de l'animal.

Les éthiques privilégiées dans le discours relèvent majoritairement du care (11 *points de vue*), puis pragmatique awelfariste (8 *points de vue*), déontologiste (5 *points de vue*) et pragmatique welfariste (2 *points de vue*).

4.3.8.4. Évolution de la relation de Marlène à l'animal durant les deux années de formation

La figure n°16 présente l'évolution de la relation de Marlène avec les animaux durant les deux années de formation.

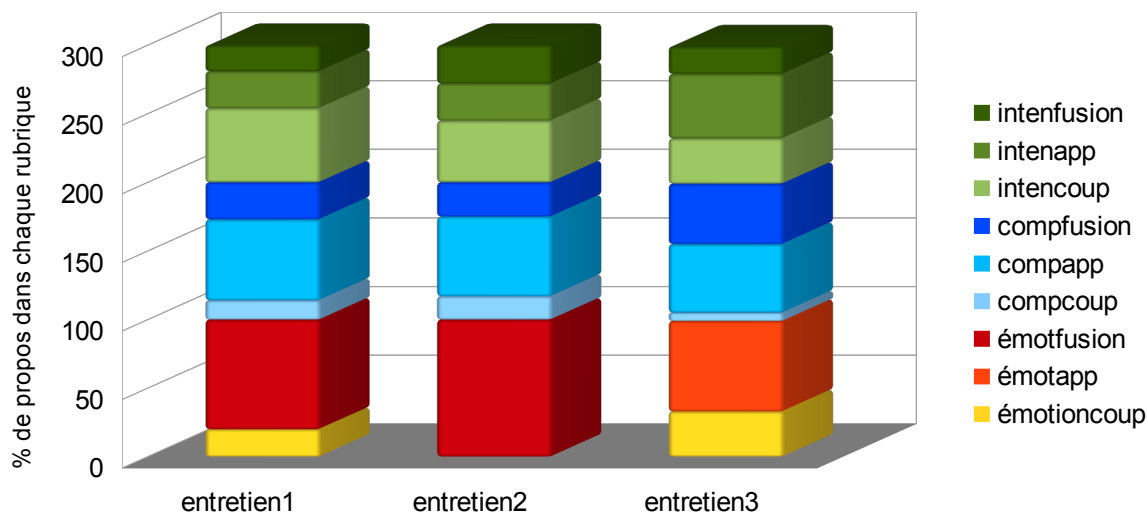


Figure n° 16: Évolution de la relation de Marlène avec les animaux

Nous ne ferons pas une analyse quantitative de l'évolution des émotions au vu du nombre trop restreint de propos qui en relèvent. La compréhension de fusion s'accroît sensiblement au détriment de la compréhension d'apparement de l'entretien 1 à l'entretien 3. Les *points de vues* relevant de

la compréhension dans le premier entretien n'expriment que des raisonnements relevant du bien-être de l'animal dans les conditions de captivité. Dans les deux entretiens qui suivent, Marlène développe des *points de vue* sur la compréhension des comportements de l'animal, ceux-ci étant généralement teintés d'anthropomorphisme ou d'égomorphisme. La période de formation n'aurait pas favorisé une meilleure connaissance de l'éthologie animale, contrairement aux observations faites dans le cas de Myriam. Or, Marlène, rappelons le, fait sa formation dans des conditions bien spécifiques, en alternance. Les cours relevant des animaux et l'apprentissage des pratiques en animalerie réalisés dans le lycée se font durant son absence. Il est plausible que la formation dans le contexte professionnel de l'animalerie donne plus d'importance à la pratique qu'à la connaissance de l'animal. Ceci pourrait expliquer une compréhension plutôt anthropomorphisée de l'éthologie animale. Par ailleurs, durant le dernier entretien, Marlène fait mention dans plusieurs propos des animaux dont elle est propriétaire alors que dans les entretiens 1 et 2 les propos qui en relèvent sont plus rares (il est plutôt question des animaux de l'animalerie et du lieu de stage). Elle se centre dans le dernier entretien peu sur le contexte du stage et de la formation dans la mesure où elle en remet en cause l'intérêt. S'entretenir plus particulièrement sur ses propres animaux la conduirait à développer plus de *points de vue* anthropo- et égomorphiques.

Les valeurs modales représentées dans les trois entretiens (cf figure n°17) sont rarement intellectuelles et épistémiques, ce qui est congruent avec les résultats précédents.

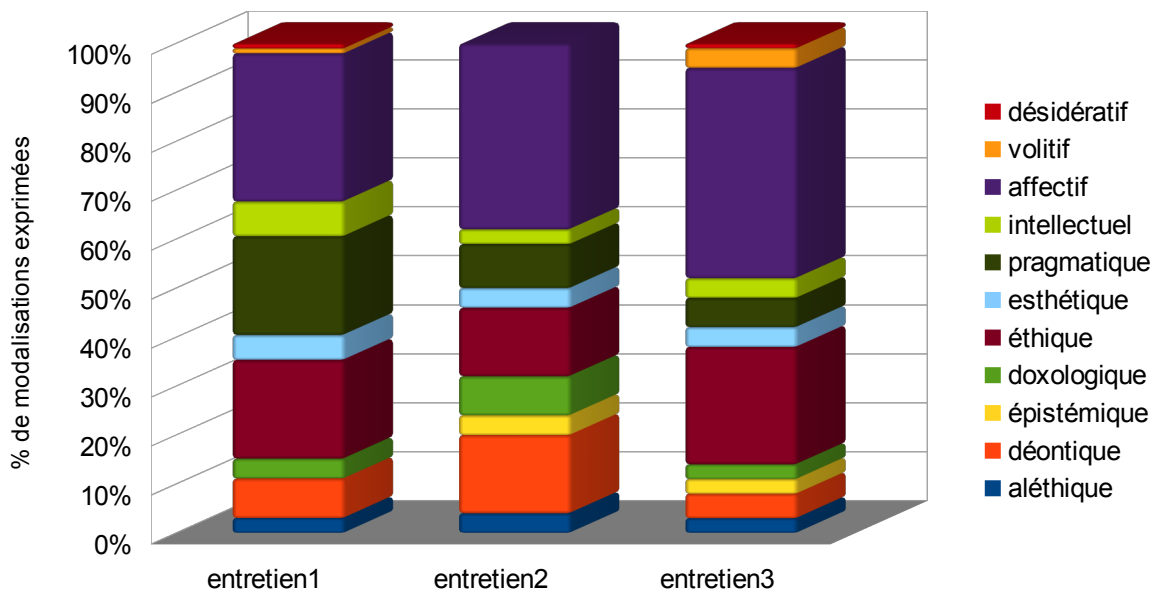


Figure n° 17: Évolution des valeurs modales dans les discours de Marlène

Les propos relevant d'une intention de fusion et secondairement de coupure laissent progressivement place à une expression plus importante de propos traduisant une intention

d'apparement (respectivement 27, 27 et 47 % de l'entretien 1 à l'entretien 3). Certes, le stage professionnel conduit Marlène à générer de la sollicitude à l'égard de l'animal en réaction à certaines pratiques mises en œuvre dans les animaleries (concentration d'animaux dans les cages, manque de respect des conditions de quarantaine des animaux malades) ainsi que le souci de mieux connaître l'animal. Cependant si dans l'entretien 1 et 2 les *points de vue* concernent exclusivement ou presque le contexte de vie des animaux de l'animalerie (respectivement 80 et 100 % des propos), dans le troisième entretien 60 % d'entre eux font mention des animaux dont Marlène est propriétaire. Il y aurait donc moins un accroissement des intentions d'apparement que l'expression d'une intention d'apparement dirigée préférentiellement vers les animaux de compagnie de Marlène au détriment des animaux de l'animalerie. Ces résultats sont congruents avec les variations des proportions de modalisations affectives-hédoniques et éthiques dans les entretiens. Les premières sont plus importantes dans le troisième entretien (43 % contre 30 et 38 % dans les entretiens 1 et 2), ce qui n'est pas fait pour nous surprendre, Marlène tisse plutôt une relation affective avec les animaux qu'elle possède. Les modalisations éthiques sont aussi plus représentées dans le troisième entretien (24 % contre 14 et 20 % dans les entretiens 1 et 2). Posséder ses propres animaux suppose pour Marlène des intentions relevant du care (comme l'illustre Avoir ses animaux DONC vouloir qu'ils soient bien) et de la responsabilité (choisir un animal qui vit longtemps DONC créer une responsabilité sur une longue durée).

Les intentions de coupure, majoritairement présentes dans les propos des entretiens 1 et 2 (respectivement (54 et 45%) traduisent l'acceptation de la part de Marlène des conditions de vie délétères des animaux en animalerie et du mode de relation avec l'Homme qu'elles imposent. Leur évolution est à mettre en regard de la baisse des valeurs modales éthiques de 20 à 14 % de l'entretien 1 à l'entretien 2.

Ces résultats laissent à supposer que le stage professionnel favorise une intention de coupure avec les animaux de compagnie dont la personne n'est pas propriétaire.

L'évolution de la conception du bien-être animal est à ce titre élocuente. Dans le premier entretien, les critères relevant du bien-être animal sont : la relation de l'Homme à l'animal, la non-maltraitance, et le bien-être de l'Homme. Ils témoignent d'une conception zoo et anthropocentrée du bien-être animal. Marlène ne remet pas en cause la claustration des animaux en cage dans la mesure où leur propriétaire s'en occupe. Dans le second entretien le bien-être se limite à un seul critère, l'espace de vie par animal dans une cage. Elle y ajoute dans le troisième entretien l'hygiène des cages. La relation de l'Homme et l'animal disparaît donc dès le deuxième entretien des critères de bien-être, et laisse place à des critères de taille et d'hygiène des cages, critères associés aux contextes de vie de l'animal. Marlène présente d'ailleurs dès le deuxième entretien le *point de vue* suivant : Travailler en animalerie DONC normal NEG avoir à toucher, manipuler les animaux.

4.3.8.4. Analyse micro des discours de Marlène

Nous pouvons observer plusieurs contradictions entre les *points de vue* relatifs à la captivité des

animaux en cage. Le tableau n°80 présente les propos associés aux différents acteurs impliqués (enseignante, maître de stage, animal) pour chacune de ces contradictions et l'interprétation que nous en donnons.

Tableau n°80: Analyse des contradictions, divergences et évolutions observées dans les propos de Marlène

<i>Entr.</i>	<i>Contradictions</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatifs au maître et lieu de stage</i>	<i>Propos relatifs à l'animal</i>	<i>Interprétation</i>
1	<p>Avoir une petite surface d'animalerie DONC devoir avoir des animaux serrés dans une cage</p> <p>Animal être en cage DONC NEG être super bien</p> <p style="text-align: center;">contredit</p> <p>Animaux serrés dans une cage DONC être sans doute malheureux</p> <p>Animal être en cage POURTANT pouvoir être bien</p> <p>animal en cage NEG maltraité DONC être bien</p>	<p>1-638. <i>Pouvoir par exemple, mettre un lapin ou deux dans une seule même cage (dans l'animalerie du lycée) (...) c'est pas possible</i> (dans l'animalerie du lieu de stage)</p>	<p>1-636. <i>Je sais que nous, c'est un peu obligé... Ils peuvent pas faire une très très grande animalerie.</i></p>	<p>1-642. <i>Ils doivent quand même être malheureux là-dedans.</i></p>	<p>Les valeurs déontiques, doxologiques priment dans le jugement moral sur les valeurs éthiques et conduisent à une apathie affective, une rationalisation et une projection positive des conditions de vie de l'animal</p> <p>Rationalisation</p>
2	<p>Faire de la vente DONC être obligé de mettre les animaux dans des cages étroites</p> <p>NEG possibilité de changer grand chose aux conditions de l'animalerie DONC accepter une mortalité importante d'animaux en animalerie</p> <p>NEG avoir de la place DONC normal d'avoir de petits aquariums avec beaucoup de poissons</p> <p>Être en animalerie DONC conditions de vie entraînant de une mortalité normale</p> <p>Poissons en animalerie trop nombreux pas aquarium DONC mortalité</p> <p>Rongeurs trop nombreux en cage DONC mortalité de petites souris et de bébés souris</p> <p style="text-align: center;">contredit</p> <p>Rongeurs avoir du confort dans les cages DONC être bien</p> <p>Poissons avoir du décor dans l'aquarium DONC être bien</p>	<p>2-62. <i>C'est vrai qu'il y a beaucoup plus de morts en animalerie qu'ici.</i> (à l'école)</p>	<p>2-60. <i>On peut pas faire des choses bien grandes et tout, et en plus on a pas énormément de places</i></p>	<p>2-66. <i>Les rongeurs, on essaie de leur mettre des petites cabanes, ils sont biens. (...) Les poissons, ils ont des décors, des plantes pour pouvoir se cacher.</i></p>	<p>Valeurs déontiques et doxologiques priment sur les valeurs éthiques-morales et génèrent une forme de fatalisme</p> <p>Absence d'opinion critique</p> <p>Mécanisme de défense relevant de l'idéalisation</p>

<i>Entr.</i>	<i>Contradictions</i>	<i>Propos relatifs à l'enseignement</i>	<i>Propos relatifs au maître et lieu de stage</i>	<i>Propos relatifs à l'animal</i>	<i>Interprétation</i>
2	<p>NEG manipuler DONC difficile à attraper</p> <p>Animal manipulé DONC être gentil</p> <p>NEG manipuler DONC difficile à attraper</p> <p style="text-align: center;">contredit</p> <p>Travailler en animalerie DONC normal NEG avoir à toucher, manipuler les animaux</p>	<p>2-40. <i>On doit les manipuler déjà pour apprendre et pour qu'après ils soient affectueux</i></p> <p>2-52. <i>Au lycée ils sont manipulés, ils sont 2) gentils, on peut les prendre</i></p>	<p>2-40. <i>On ne doit pas être toute la journée en train de toucher les animaux ça ne se fait pas</i></p> <p>2-42. <i>Si nos patrons voient qu'on ne fait rien et qu'on est toujours en train de toucher les animaux ça ne va pas le faire</i></p> <p>3)</p> <p>2-52. <i>Ils courent de partout (dans l'animalerie du lieu de stage)</i></p> <p>4)</p> <p>2-52. <i>A l'animalerie c'est un peu plus difficile vu qu'ils ont jamais été manipulés.</i></p>	<p>2-52. <i>Au lycée ils sont manipulés, ils sont gentils.</i></p>	<p>Primat des valeurs déontiques et doxologiques sur les valeurs affectives, pragmatiques et éthiques</p> <p>confusion sur la manipulation comme pratique de référence</p>
3	<p>Cages être changés tous les jours, être toujours bien propres DONC animaux être bien</p> <p style="text-align: center;">contredit</p> <p>Mettre ensemble dans les cages des espèces différentes DONC se bagarrer entre elles et devoir les tuer</p>		<p>3-206. <i>En fait ceux qui sont en vente, ça va, ils sont dans de bonnes conditions, on les change tous les deux jours, ils ont toujours à manger; ils sont toujours bien propres.</i></p> <p>5)</p> <p>3-224. <i>Si il y en a un qui se fait un peu trop bouffer, ou un qui est trop méchant on est obligé de le tuer</i></p>	<p>3-224. <i>Une petite souris en plein milieu des gros rats, il y en a un qui se fait un peu trop bouffer, ou un qui est trop méchant</i></p>	<p>Acceptation des valeurs déontiques et doxologiques de l'animalerie au détriment des valeurs éthiques-morales.</p> <p>Idéalisation du souci de bien-être de l'animal par le personnel de l'animalerie.</p> <p>Souci de maintien de son éthique personnelle en exerçant une résistance passive</p>

4.3.8.4.1. Analyse de la première contradiction

Dans le premier entretien, Marlène développe les propos suivants à l'égard du bien-être de l'animal :

1-494. *Euh... faut voir que les animaux domestiques, tous ceux qu'on a chez nous (à l'animalerie) sont bien déjà, qu'on s'occupe pas d'eux, qu'on s'occupe d'eux, qu'on les maltraite pas déjà. Pour moi je pense qu'ils sont déjà bien.*

(...)

1-497. *D'accord. OK. Et, par exemple, un animal en cage, euh... pour qu'il soit bien ? Euh 'fin il peut être bien ou pas, 'fin je sais pas ? Et à ton avis ?*

1-498. *Ben oui, après, si on s'occupe de lui, ouais il sera bien.*

1-499. *Ouais.*

(...)

1-506. *Même si ça doit pas être facile tous les jours d'être en cage, ça doit pas être super pour eux non plus.*

1-507. *Mmmmm.*

1-508. *Mais bon, si ils s'en sont occupés...*

Dans ce premier échange, Marlène considère tout à la fois qu'un animal en cage n'est pas en situation de bien-être et que le fait de s'occuper des animaux favorise leur bien-être ou tout du moins compense leur mal-être. Nous noterons que la modalisation « *mais bon* » dénote une forme de fatalisme.

Dans le second échange, la question du bien-être en cage est à nouveau soulevée :

1-641. *Et pour les animaux, t'as l'impression que ça pose des problèmes ou (d'être en cage)?*

1-642. *Ben, ils doivent quand même être malheureux là-dedans.*

1-643. *Mmmmm.*

1-644. *Mais bon, après quand ils seront vendus, ils seront bien ! (Rires)*

1-645. *D'accord.*

1-646. *Non, je veux dire, voilà, on s'en occupe un petit peu, on les laisse pas totalement à l'écart, on s'en occupe.*

Marlène confirme que l'animalerie ne favorise pas le bien-être des animaux. Elle cherche cependant à minimiser le problème : elle avance des faits imaginaires (que l'animal soit bien par la suite), ce dont elle ne semble pas dupe (elle rit, puis remet en cause son argument), et elle invoque le rôle bénéfique des employés qui s'occupent des animaux. Cependant les modalisations d'énonciation « *un petit peu* » et « *pas totalement* » réduisent la force illocutoire du propos. « *Mais bon* » traduit à nouveau une forme de fatalisme. Marlène apparaît douter de ses propres arguments. Elle n'a pas

d'intentions d'apparemment alors qu'elle exprime une compréhension d'apparemment de la situation de l'animal en cage.

Dans ce troisième dialogue, il est question de l'état concentrationnaire des animaux en cage dans l'animalerie du lycée et du lieu de stage.

1-623. *Ouais, OK. Est-ce que en gros t'es, t'es OK avec la manière dont il procède, par rapport à la manière dont ici on procède à l'animalerie ? Est-ce que y'a des différences que t'as pu noter, des... Par exemple, par rapport à XXX (enseignante), la manière dont elle vous... elle travaille avec vous, sur la manière de, de gérer une animalerie et là ce que tu apprends, est-ce qu'y a des différences ou pas ? Ou c'est la même chose à peu près ?*

1-624. *Non, pas spécialement. On va dire ben après, chacun a sa façon de faire.*

1-625. *Ouais.*

1-626. *Donc, après ben, c'est vrai quand on me dit de faire quelque chose, je sais que je ferais à ma façon, lui il fera à sa façon.*

1-627. *Oui.*

1-628. *Mais y'a pas vraiment quelque chose de particulier qu'y a de différent entre 'fin l'animalerie et ici.*

1-629. *D'accord. Y'a rien qui t'a frappé en tout cas, de fondamentalement différent quoi ?*

1-630. *Non.*

1-631. *D'accord. Je sais pas, sur le fait, par exemple, est-ce qu'ils mettent plus d'animaux en cage, en terme de quantité ou de, des choses comme ça ?*

1-632. *Ben, ben oui, c'est un peu obligé, je veux dire, qu'ils en mettent plus parce que ben, nous aussi, on fait pas l'avance alors que eux, ben voilà je sais que, déjà les souris, elles sont vingt-cinq dans un petit truc comme ça.*

1-633. *Mmmmm.*

1-634. *Bon, après, moi ça me pose pas de problème.*

1-635. *Mmmmm. D'accord.*

1-636. *Je sais que nous, c'est un peu obligé...Ils peuvent pas faire une très, très grande animalerie.*

D'une part, Marlène ne développe pas une opinion critique sur les contextes de vie des animaux en comparant les deux animaleries qu'elle connaît (« *chacun a sa façon de faire* »). Elle justifie par ailleurs le nombre qu'elle considère excessif (« *dans un petit truc comme ça* » est porteur d'une valeur modale éthique-morale) d'animaux en cage pour des raisons financières (« *on fait pas l'avance* ») ou pratiques (« *ils peuvent pas faire une très, très grande animalerie* »). L'expression « *c'est un peu obligé* » qu'elle répète à deux reprises relève d'une modalisation déontique et/ou doxologique qui prime sur les considérations éthiques à l'égard de l'animal et qui témoigne d'un certain fatalisme. Marlène n'exprime alors aucune émotion ou sentiment d'apparemment, elle traduit une apathie affective à l'égard des conditions de vie de l'animal (« *moi ça me pose pas de*

problème »). En d'autres termes, l'intention d'apparement est plus socio-centrée que zoocentrée.

L'animalerie de l'école et les pratiques qui y sont réalisées ne font donc pas références pour Marlène. Elle accepte la logique que le contexte impose ou est supposé imposer alors même qu'elle est consciente que les animaux ne sont pas en état de bien-être.

4.3.8.4.2. Analyse de la deuxième contradiction

Dans le second entretien, plusieurs propos relèvent à nouveau des conditions de vie concentrationnaires des animaux dans les cages.

2-53. *« Tu m'as parlé de démarque aussi.*

2-54. *Oui, au niveau des morts.*

2-55. *Et il y en a beaucoup ?*

2-56. *En poissons, c'est souvent qu'il y en a mais sinon au niveau des rongeurs, il y en a de temps en temps. Quand il y a des morts, c'est souvent des petites souris, ou des souris qui ont fait des bébés qui sont morts.*

2-57. *Donc là en gros, c'est chaque jour ?*

2-58. *Oui, chaque jour, les poissons on est obligé de les faire chaque jour parce que sinon ça fait mal présenté au niveau des clients. Les rongeurs, on regarde, mais en général on change les cages tous les trois jours donc au pire si on l'a pas vu lors du nourrissage, on le voit à ce moment là. Mais on essaie de bien faire attention.*

2-59. *Je ne sais pas s'il y a beaucoup de morts ici ?*

2-60. *Non, ça va.*

2-61. *Il y a de grosses différences (entre l'animalerie du lycée et celle du lieu de stage) ?*

2-62. *Oui, déjà ce n'est pas la même quantité. Quand on voit les poissons qu'on a au lycée et en animalerie c'est pas du tout la même quantité. Là on en a juste un petit peu, pour nous, pour pouvoir apprendre. Et c'est vrai qu'il y a beaucoup plus de morts en animalerie qu'ici.*

2-63. *Et à ton avis, tu penses qu'ils pourraient développer la taille des cages ou je ne sais quoi ?*

2-64. *Au niveau des cages ils pourraient mettre plus grand mais après c'est vrai qu'il faut avoir la place. Et au niveau des aquariums c'est possible mais le magasin il serait immense parce qu'il doit y avoir une cinquantaine de poissons par aquarium mais nous on conseille aux clients de ne pas en mettre autant. Mais nous c'est pas pareil c'est de la vente on est obligé. C'est pas bien pour l'animal mais on n'a pas le choix. C'est pour ça qu'on ne peut pas changer grand chose aux morts.*

2-65. *Et en termes de bien être des animaux là bas, est-ce-que tu penses que le contexte leur permet d'être bien ou pas ?*

2-66. *Les rongeurs, on essaie de leur mettre des petites cabanes, ils sont biens. Les poissons, on met tout ce qu'il faut, ils ont des décors, des plantes pour pouvoir se cacher. On fait de la*

même manière qu'on voudrait qu'un client fasse chez lui. On est là d'un côté pour montrer l'exemple. Quand on explique au client, je ne sais pas pourquoi on leur dirait de mettre des copeaux, de la litière si nous même dans le magasin on ne le fait pas. C'est pour ça, ils ont un bon confort. Les oiseaux ont des perchoirs, ils ont tout, ils ont des petits gâteaux. Ils sont dans de bonnes conditions. »

Marlène présente dans ce dialogue plusieurs propos contradictoires. Alors qu'il y a de la mortalité chez les rongeurs et les poissons du fait du nombre d'animaux par cage ou par aquarium, ces mêmes animaux sont considérés être bien grâce aux accessoires qu'ils leur sont fournis. Le souci du bien-être de l'animal que traduisent des propos aux valeurs modales éthiques-morales « *ils sont bien* », « *on met tout ce qu'il faut* » ou « *ils sont dans de bonnes conditions* » contredit la nécessaire acceptation d'un certain taux de mortalité dont témoignent des propos aux valeurs modales déontiques, doxologiques, voire aléthiques « *on est obligé* », « *on n'a pas le choix* », « *on ne peut pas changer grand chose* ». Ces derniers propos conduisent à une forme de fatalisme, les événements et le contexte semblant échapper à la volonté humaine. Comme dans le précédent entretien, les contraintes économiques de l'animalerie du lieu de stage priment sur le bien-être de l'animal. La mortalité d'animaux est acceptée, son taux est normalisé (« *ça va* »), mais selon quelle référence ? Tout du moins l'animalerie du lycée ne fait à nouveau pas référence car ses finalités sont différentes de celles du lieu de stage. Faire de la vente conditionne pour Marlène un contexte de vie concentrationnaire et le mal-être de l'animal. Alors que la vente suppose de « montrer l'exemple », contradictoirement « *on conseille aux clients de ne pas* » suivre l'exemple de l'animalerie quand il s'agit par exemple du nombre de poissons par aquarium. Marlène fait montre à nouveau d'une acceptation de la logique purement économique de l'animalerie et d'une absence d'opinion critique qui la conduisent à tenir des propos contradictoires. Elle minimise l'impact des conditions de vie de l'animal en cage sur le bien-être et substitue aux faits (la mort d'animaux) le fantasme d'un bien-être, que nous pourrions qualifier de mécanismes de défense d'idéalisation.

4.3.8.4.3. Analyse de la troisième contradiction

Dans les propos qui suivent, Marlène est invitée à comparer l'animalerie du lycée et son lieu de stage :

2-37. *Et est-ce-que tu as vu des différences entre l'animalerie telle qu'elle est gérée ici et telle qu'elle est gérée là bas ?*

2-38. *C'est pas du tout la même chose. (...)*

2-40. *Au lycée on peut plus les manipuler, on doit les manipuler déjà pour apprendre et pour qu'après ils soient affectueux tandis qu'à l'animalerie on ne doit pas être toute la journée en train de toucher les animaux ça ne se fait pas.*

2-41. *Ah, oui, c'est vrai ?*

2-42. *On peut le faire de temps en temps mais après si nos patrons voient qu'on ne fait rien et qu'on est toujours en train de toucher les animaux, ça ne va pas le faire. On les manipule souvent quand il y a des clients qui veulent voir les animaux mais sinon c'est vrai qu'on ne les manipule pas toute la journée.*

2-43. *Vous les manipulez surtout pour les clients, enfin au moment où les clients sont là ?*

2-44. *Oui, au moment où les clients sont là, quand il y a des maladies et qu'on est obligé de tout inspecté, regardé. Lors du nettoyage on les manipule un petit peu.*

2-45. *Tu as vu d'autres différences ?*

2-46. *Non.*

2-47. *Toi comment tu vois ces différences là ? Qu'est-ce-que tu en penses ?*

2-48. *D'un côté c'est normal.*

2-49. *C'est normal que ?*

2-50. *Que par exemple à l'animalerie on touche pas les animaux comme on veut, quand on veut tandis qu'au lycée on a plus de droits.*

2-51. *Est-ce-que tu voyais un changement de comportement de l'animal entre ici par exemple comment il se comporte et là-bas ?*

2-52. *Là-bas, par exemple les lapins quand on les reçoit c'est des bébés donc en général on les garde pas longtemps, mais c'est vrai que quand on veut les prendre, les manipuler c'est un peu plus difficile parce qu'ils sont pas habitués donc ils courent de partout c'est plus difficile pour les attraper qu'au lycée. Au lycée ils sont manipulés, ils sont gentils, on peut les prendre tandis qu'à l'animalerie c'est un peu plus difficile vu qu'ils ont jamais été manipulés.*

Alors que lors de l'entretien 1, Marlène disait ne pas voir de différence et ne souhaitait pas faire de comparaison entre l'animalerie du lycée et celle de son lieu de stage, tel n'est pas le cas ici. Si elle perçoit la manipulation comme positive pour l'animal dans la mesure où elle conduit à modifier son attitude (il devient « gentil »), à faciliter sa manutention, de manière contradictoire elle trouve normal de ne pas manipuler les animaux sur son lieu de stage autrement que pour des raisons d'ordre commercial ou pour des questions d'hygiène. Les valeurs déontiques et doxologiques (en témoignent les propos « *ça ne se fait pas* », « *c'est normal* » ou « *travail* ») priment ici sur des valeurs pragmatiques (« *les manipuler c'est un peu plus difficile* »), affectives mais aussi qui relève d'un souci du bien-être de l'animal (le propos « *ils soient affectueux* » est tout à la fois porteur d'une valeur modale affective et éthique zoocentrée). Telle que semble le concevoir le maître de stage selon Marlène, la manipulation qui peut favoriser un attachement de l'animal avec l'Homme ne relève pas du travail, elle n'est pas une pratique de référence. C'est ne « *rien faire* ». Si Marlène se soumet à cette hiérarchie de valeurs, elle ne la crédite pas pour autant. Si « *d'un côté, c'est normal* » de manipuler l'animal, cela suppose que d'un autre cela ne l'est pas. Elle semble se refuser à aller jusqu'au bout du raisonnement.

Elle traduit cette même confusion dans les savoirs supposés sur la manipulation des bébés rongeurs comme le montre l'échange suivant :

2-163. *Nous, on nous apprend des choses mais quand on les fait sur le lieu de stage ou qu'on essaie de demander si c'est bien ça ou non, en général c'est pas trop trop ça.*

2-164. *Ah oui ! Il y a un gros décalage ?*

2-165. *Oui, des fois on sait pas si c'est vrai ou si c'est faux en fait. Donc c'est pour ça après ça met beaucoup de doutes parce que nous on nous dit des choses sur notre lieu de stage et ici on nous dit l'inverse ou inversement donc après on est pas mal perdu,*

2-166. *Carrément l'inverse !*

2-167. *C'est pas carrément l'inverse mais c'est pas trop pareil.*

2-168. *Tu as des exemples ?*

2-169. *Par exemple la manipulation des bébés, quand par exemple les rongeurs font des bébés, ici (à l'école) on va nous dire de caresser au bout d'un certain temps et quand on va aller dans notre lieu de stage demander ils vont nous dire d'attendre encore plus de temps donc après on ne sait pas qui croire. On est perdu.*

Marlène attend un savoir stabilisé. Elle n'envisage pas la possibilité qu'ils puissent être sujets à controverses. Par ailleurs, les différences de comportements entre des animaux manipulés et non manipulés dont elle faisait part dans le dialogue précédent ne la conduisent pas à confirmer ou infirmer la pratique qui serait la meilleure. L'information qu'elle reçoit de l'animal n'est pas une preuve. En d'autres termes, elle n'a pas confiance en son intuition. Elle sollicite « *une mise au point* ».

Dans le troisième entretien, nous retrouvons la même contradiction concernant la question du bien-être de l'animal en cage :

3-206. *« En fait ceux qui sont en vente, ça va, ils sont dans de bonnes conditions, on les change tous les deux jours, ils ont toujours à manger, ils sont toujours bien propres, on fait bien attention à ce qu'ils soient pas malades ou qu'il n'y ait pas de morts. »*

Puis :

3-215. *« Il y a des trucs qui t'ont choqué toi particulièrement ?*

3-216. *Non, pas spécialement choqué, mais c'est qu'on tue les animaux, on a déjà tués des rats et des petits hamsters et tout, des fois, on est obligé de les tuer.*

3-217. *Pourquoi ?*

3-218. *Et ben, il y avait une fois un hamster et ben il était totalement agressif, vous ne pouvez pas mettre la main dans la cage sans qu'il vous saute dessus et qu'il vous mange, donc c'est vrai, surtout les hamsters, c'est des petits qui viennent voir et je veux cet hamster, et qui voit que c'est méchant, que c'est impossible à l'attraper, donc on peut pas vendre un animal comme ça, et donc, couic.*

(...)

3-222. *C'est plus sur les rongeurs et tout, c'est plus, ça fait bizarre, moi je prendrais pas l'initiative de les tuer, je les laisserais vivants.*

3-224. *C'est vrai que, en vente on a une cage que des souris, une cage que des rats, donc c'est vrai qu'après on peut pas trop, trop séparés, encore si il y a des problèmes parce que je sais qu'il y a des lapins, les cobayes on les met ensemble, donc c'est vrai que dans une cage il va y avoir les lapins extra nains avec un type de cobaye, à côté d'autres lapins et tout, là si il y a un petit problème, on va pouvoir les changer, vu que les lapins et les cobayes peuvent cohabiter ensemble, tandis que si on met une petite souris en plein milieu des gros rats, ça va pas aller, c'est pour ça que quand c'est eux qui ont des problèmes en général, c'est soit on laisse faire et on attend que ça passe, soit après, comme je dis, si il y en a un qui se fait un peu trop bouffer, ou un qui est trop méchant on est obligé de le tuer. »*

Marlène limite le bien-être de l'animal à l'hygiène de la cage et à sa santé alors que dans les deux entretiens précédents, le fait de s'occuper de l'animal en était un paramètre important. Elle considère à ce titre que les animaux ont de bonnes conditions de vie. Alors qu'elle met en avant le souci qu'il n'y ait pas d'animaux morts dans l'animalerie, elle annonce une mortalité qui semble la déranger et qui résulte d'une répartition fâcheuse des animaux dans les cages. Le souci affiché d'éviter une mortalité des animaux contredit le laisser-faire en cas de conflits entre animaux. L'animal, qu'il soit victime ou agresseur est alors abattu. Les règles et les jugements moraux appliqués dans la sphère des humains ne font pas l'objet d'un transfert lorsqu'il s'agit d'un animal.

Il y a contradiction entre des propos porteurs de valeurs morales éthiques (« *on fait bien attention* ») et d'autres porteurs de valeurs pragmatiques (« *on laisse faire* », « *on attend que ça passe* ») et déontiques, doxologiques (« *on est obligé* »). Les valeurs déontiques et doxologiques priment encore sur les valeurs éthiques.

Si Marlène se refuse à tuer un animal (« *c'est les autres qui les font et moi j'attends que ça se passe* »), c'est par peur de se « *sentir coupable de l'avoir tué* ». Elle accepte les valeurs déontiques, doxologiques posées par l'animalerie, sans en être acteur dans le souci de maintenir son éthique. Elle ne semble pas exprimer au demeurant d'émotions négatives lorsqu'un animal est supprimé. L'expression « *ça fait bizarre* » présente une force illocutoire faible qui n'est pas congruente avec l'acte de tuer.

Au travers des différents termes qui réduisent la force illocutoire des propos (« *pas spécialement choqué* », « *ça fait bizarre* », « *un peu trop bouffé* », « *un petit problème* »), Marlène s'engage peu dans les situations qui questionnent le bien-être animal en animalerie.

Dans la mesure où Marlène présente, comme nous l'avons analysé, une intention d'apparemment, un sentiment de responsabilité à l'égard de ses animaux, nous pouvons interroger les raisons d'engagement éthique faible à l'égard des animaux vendus en animalerie. D'une part nous observons que les valeurs déontiques et doxologiques priment sur les valeurs éthiques. D'autre part le fait de ne pas être propriétaire de l'animal semble la dédouaner d'une responsabilité. Mais nous pouvons aussi faire l'hypothèse que le choix de la formation ne relève pas chez Marlène d'une

véritable motivation à entrer en relation avec l'animal. Le propos qui suit en témoigne :

3-50. *« C'est vrai que après, au début, c'est vrai que l'animalerie, ça me plaisait mais je faisais surtout ça pour avoir un bac, pour avoir un diplôme, pour faire quelque chose, et puis bon ça me plaisait bien, il y avait de la vente, et puis bon c'est vrai que là, j'aime bien (la gestion), donc je vais, je sais pas pourquoi après ce qui oriente vers la gestion et tout, mais je préfère, je sais pas. »*

Marlène exprime une motivation réduite à l'égard du métier de vendeur en animalerie. Elle a modifié successivement de projet professionnel selon les enseignements qui étaient proposés : alors qu'elle déclare ne pas aimer les poissons en début de formation, elle dit souhaiter travailler dans un grand aquarium en fin de première année, pour ensuite s'orienter vers la gestion-comptable et quitter les métiers relevant des animaux.

3-20. *L'année dernière c'était surtout concentré sur l'aquariophilie, donc c'est vrai j'ai eu, que j'aimais bien et puis après, on a un peu avancé, on a fait d'autres choses.*

L'absence d'un projet professionnel en relation avec l'animal peut expliquer la faible implication à l'égard du mal-être des animaux de l'animalerie.

4.3.9. Synthèse des résultats macro des discours d'élèves

Le tableau n°81 résume les variations des critères relevant de l'intention et de la compréhension dans la relation Homme-animal. Ces variations, indiquées par les flèches, n'étant jugées qu'à partir de trois entretiens ne doivent pas être considérées comme traduisant une évolution effective mais doivent être envisagées comme des tendances relatives. Elles nous permettent de comparer les fluctuations de chaque critère les uns par rapport aux autres. Nous n'avons pas retenu les critères relatifs à l'émotion dans la mesure où leurs nombres sont dans plusieurs cas insuffisants dans les entretiens pour qu'ils puissent donner lieu à une telle analyse.

Tableau n°81: Variations de la compréhension et de l'intention relatives à l'animal

	Intention de fusion	Intention d'apparement	Intention de coupure	Compréhension de fusion	Compréhension d'apparement	Compréhension de coupure
Formation en production animale						
Éliane						
Joëlle						
Noël						
Marc						
Formation commerce et vente en animalerie						
Myriam						
Ondine						
Marlène						

L'évolution de chaque critère caractérisant la relation à l'animal n'indique aucune tendance commune, tout élève confondu, mais dépend de la personne considérée. Nous observons au demeurant une baisse des propos relevant de l'intention de fusion en formation production animale.

Aucune corrélation simple entre l'évolution des critères relevant de la compréhension et ceux relevant de l'intention n'est notable. A titre d'exemple, Noël a une intention d'apparement qui baisse alors que la compréhension correspondante fluctue sans évolution entre le premier et le dernier entretien. Les propos de Marc indiquent une fluctuation des intentions d'apparement inverse à la compréhension correspondante. Marlène a une évolution des intentions de fusion ou d'apparement inverse aux compréhensions correspondantes.

Le tableau n°82 présente (1) les valeurs modales les plus représentées dans chacun des discours, c'est-à-dire occupant jusqu'à 50 % du total des valeurs modales identifiées, (2) les critères relevant de la compréhension ou de l'intention de fusion/coupure/apparement prédominants (c'est-à-dire les critères dont le taux de *points de vue* dépassent 30 % de présence dans l'entretien), (3) les éthiques relevant du bien-être animal les plus prédominantes (c'est-à-dire celles occupant jusqu'à 50 % du total des *points de vue* traduisant une éthique animale).

Tableau n°82: Valeurs modales, critères de relation à l'animal et éthiques les plus représentés dans chaque entretien

	Discours 1	Discours 2	Discours 3
Formation production animale			
Éliane	Affectif-hédonique/pragmatique	Affectif-hédonique/pragmatique	Pragmatique/affectif-hédonique
	AFS/FAS	A/FAS	A/A
	CZ		CZ
Joëlle	affectif-hédonique	Ethique/affectif-hédonique	Ethique/affectif-hédonique
	A/F	A/ACo	A/A
	CZ	CZ	DCD/DZ
Noël	Pragmatique/éthique	Déontique/pragmatique	Déontique/épistémique
	A/Co	A/Co	A/Co
	PAW	PNW	PNW
Marc	Affectif-hédonique/épistémique	Éthique/affectif-hédonique	Affectif-hédonique/déontique/épistémique
	A/F	A/ACo	A/F
	CZ	CZ/DZ	CZ
Formation Vente en animalerie			
Myriam	Affectif-hédonique/pragmatique/déontique	Affectif-hédonique/épistémique/déontique	Intellectuel/affectif-hédonique/épistémique
	F/F	A/AF	A/F
	CZ	CZ	CZ
Ondine	Affectif-hédonique/éthique/épistémique	Affectif-hédonique/épistémique	Affectif-hédonique/éthique/pragmatique
	A/A	A/FA	A/A
	CZ	CZ	CZ
Marlène	Affectif-hédonique/éthique/pragmatique	Affectif-hédonique/déontique/épistémique	Affectif-hédonique/éthique
	A/CoF	AF/Co	FA/ACo
	PNW	CZ	CZ/PNW

F : fusion ; A ; apparemment ; Co : coupure.

Les couples mentionnés sont les critères de compréhension/intention prédominants : exemple :

A/SF : compréhension d'apparement/intention de coupure et de fusion.

Les éthiques mentionnées sont : PNW : éthique pragmatique anthropocentrée awelfariste ; PAW : éthique pragmatique anthropocentrée welfariste ; CZ : care zooncentré ; DZ : déontologiste zoocentrée ; DCD : éthique du don et contre don.

Exception faite de Noël, les propos relevant de valeurs modales affectives-hédoniques font toujours partie des modalisations d'énonciation les plus représentées dans les discours, et ce, quelle que soit la formation considérée. La motivation liée au souhait d'entretenir une relation affective avec l'animal apparaît donc majeure dans le choix de la formation et s'avère stable durant les deux années de suivi.

L'enseignement ne conduit cependant pas à faire émerger une telle intention si celle-ci n'est pas présente en début de formation, comme en témoigne Noël.

Noël et Éliane traduisent aussi des valeurs pragmatiques en début de formation, valeurs qui se maintiennent dans les deux autres discours d'Éliane. Le passé agricole de ces personnes en est vraisemblablement responsable. Joëlle et Marc pour leur part ne s'inscrivent pas dans l'acte de production dans le premier entretien. Mais ils ne s'inscrivent pas plus dans des valeurs pragmatiques dans les deux entretiens qui suivent. Alors que le second entretien est porteur de valeurs éthiques que nous associons à l'apprentissage du dressage du veau, le troisième est porteur de valeurs déontiques. Marc développe moins des valeurs pragmatiques que déontiques. Règles, normes et conformité sont à la base de l'apprentissage des pratiques professionnelles associées à l'animal d'élevage. Son éthique dominante à l'égard du bien-être animal, éthique du care, reste stable dans les trois entretiens. Joëlle, quant à elle, ne cesse de traduire des valeurs éthiques qui témoignent de sa difficulté à accepter des pratiques professionnelles susceptibles de remettre en cause le bien-être de l'animal. Les éthiques à l'égard du bien-être animal dominantes dans son discours sont zoocentrées (qu'elles soient déontologistes, ou relever du care ou du don/contre-don).

Les deux années de formation « commerce et vente en animalerie » témoignent plutôt de l'apparition de valeurs épistémiques et intellectuelles. Mais comme nous avons pu l'analyser, la formation n'est pas la seule responsable de l'expression d'une motivation intellectuelle et de considérations épistémiques des savoirs. Le cas d'Ondine est éloquent. C'est l'acquisition de savoirs hors de la formation qui priment pour elle durant la deuxième année.

Les deux années de formation favorisent chez Éliane et Joëlle le développement d'intentions d'apparement, sachant qu'elles présentaient déjà une compréhension d'apparement en début de formation. Comme nous l'avons analysé, la formation, notamment au travers de l'apprentissage du dressage mais aussi de l'écornage en favorisent l'expression. Si le dressage répond dans un premier temps à une intention de fusion, il conduit dans un deuxième temps à l'expression d'une intention d'apparement.

Noël, bien qu'ayant une compréhension d'apparement majoritaire en première année de formation ne témoigne d'aucune évolution en termes d'intentions d'apparement. Ses intentions de coupure initiales apparaissent comme un véritable obstacle à son acquisition. Son éthique à l'égard

du bien-être animal, anthropocentrée welfariste en début de formation, devient majoritairement awelfariste par la suite.

Marc, en tension entre une éthique à l'égard de l'animal et l'acceptation de règles, d'une conformité à l'égard de pratiques professionnelles, n'évolue pas dans sa intention.

Si Myriam développe une compréhension d'apparement, celle-ci ne s'accompagne pas d'une intention correspondante. Au demeurant l'éthique à l'égard du bien-être animal qui domine dans ses propos relève du care.

Les deux années de formation ne conduisent pas Ondine à modifier sa compréhension et ses intentions d'apparement. Son éthique à l'égard du bien-être animal dominante est stable, relevant du care.

Quant à Marlène, elle reste en partie dans une intention de coupure. Sa compréhension semble évoluer vers la fusion, mais rappelons que son dernier entretien concerne plutôt ses propres animaux, ce qui laisse à supposer que l'acquisition de savoirs ne fait pas l'objet d'un transfert dans la sphère privative.

4.4. Discussion

Pour faciliter la lecture de cette discussion, nous rappelons les termes que nous avons utilisés pour décliner la relation empathique avec l'animal : l'empathie affective est nommée émotion et sentiment d'apparement. L'empathie compréhensive est nommée compréhension d'apparement. L'empathie éthique est nommée motivation d'apparement. Cette dernière est observée au travers des intentions d'apparement et des valeurs éthiques de la personne.

4.4.1. Choix de la formation et motivations de l'élève à l'égard de l'animal : entre projet relationnel et projet professionnel

Nous avons initialement émis l'hypothèse que la formation professionnelle et la catégorie d'animaux dont elle relève conduisent à distinguer chez les élèves des motivations relationnelles différentes en termes de relation Homme-animal. A la question de savoir ce qui motive la personne dans son choix de formation, les réponses données par l'interviewé, telles que « j'aime les animaux », « j'ai toujours eu des animaux » mettent en lumière une quête relationnelle avec l'animal sans qu'il soit possible de caractériser plus avant la qualité de la relation. Comme le considère Dewey (2011), le fait d'aimer ou non quelque chose doit être abordé par un comportement observable et identifiable. Si nous n'avons pas choisi d'observer les comportements de l'élève, nous pouvons identifier comment il reconstruit son récit de vie, comment il donne un sens aux pensées et aux actions antérieures pour se préparer au futur (Burrick, 2010), quelles valeurs modales et quels *points de vue* il développe en début de formation comme autant d'indicateurs pertinents de la relation espérée au travers de la formation.

Or, qu'il s'agisse des élèves inscrits dans les formations relevant d'animaux de production ou d'animaux de compagnie, les relations à l'animal dans le discours sont pour 6 des 7 élèves interviewés à dominante axiologique affective-hédonique, et relèvent de désirs et d'intérêts relevant de la fusion et/ou de l'apparentement. L'un d'entre eux, Noël, s'inscrit plutôt dans une relation à dominante pragmatique, accompagnée d'une relation affective de coupure. Contrairement aux 6 autres élèves, c'est par défaut qu'il s'oriente dans une formation professionnelle en production animale. « Je voulais presque faire garde forestier mais vu que je suis pas trop fort à l'école » nous dit-il.

Lorsque Serpell (2009) interroge les attitudes, soit utilitaires, soit anthropomorphiques, des personnes qui s'engagent dans des carrières qui impliquent l'animal. Nous constatons que, si effectivement le projet professionnel ne peut être séparé d'un projet relationnel, le choix de la formation professionnelle ne laisse pas présager des intentions initiales qui animent l'élève quant à la relation qu'il souhaite tisser avec l'animal. Les élèves enquêtés qui considèrent que la formation va répondre à leurs désirs sont aussi dans le souhait de construire une relation affective avec l'animal, qu'il s'agisse d'un animal de production ou d'un animal de compagnie. Si l'animal « utilitaire » peut être un être d'affectivité réel, pour l'enfant (Montagner, 2002), il peut l'être tout autant pour un adolescent. A moins de considérer nos résultats biaisés dans la mesure où seuls des élèves volontaires ont participé à notre recherche, ce qui pourrait conduire à attirer ceux pour qui la relation à l'animal est importante, ils font échos aux observations faites par ailleurs en situation professionnelle : l'affection continue à remplir le mental des éleveurs (Salmona, 1994 ; Porcher, 2002).

Guichet (2011) considère qu'une véritable saturation affective fonde actuellement notre relation à l'animal de compagnie et à l'animal sauvage au détriment d'un animal de production devenu invisible. Si nos résultats témoignent de l'importance de cette affectivité, force est de constater qu'elle peut concerner aussi bien des animaux de compagnie que des animaux de production.

Au regard des *points de vue* exprimés par les élèves, différentes intentions sont avancées pour justifier le désir et l'intérêt ou non d'être en relation avec l'animal.

Les intentions de fusion peuvent répondre à plusieurs désirs, sensoriels, esthétiques, hédoniques, sécuritaires, relationnels, de narcissisation (conduisant à construire une estime de soi), au travers d'activités réalisées avec l'animal (un agir avec), ou encore de dépassement de ses peurs (cf tableau n°83).

Tableau n°83: Les différentes intentions fusionnelles en début de formation

<i>Intentions</i>	<i>Exemples de points de vue</i>
Avoir un contact sensoriel	Caresser le veau DONC bien aimer Caresser DONC se faire plaisir
Avoir une stimulation esthétique	Voir une bête dans la nature DONC beau spectacle
Avoir une stimulation hédonique	Voir les animaux DONC rire, rigoler
Se sentir en sécurité	Être à fond dans les animaux DONC créer un endroit uniquement d'animaux où s'y réfugier
Développer une relation	Avoir plus de relations avec la vache DONC intérêt du dressage Dresser DONC créer un lien particulier avec la vache M'occuper du chien DONC être avec mon chien
Se « narcissiser »	Prendre des animaux DONC avoir des animaux pas comme les autres
Agir avec	Aimer traire DONC aimer les vaches laitières Aimer avoir des activités DONC valoriser la présence des animaux
Dépasser ses peurs	Prendre des animaux bizarres DONC dépasser ses peurs Pouvoir se retrouver face à un requin DONC vouloir travailler dans les grands aquariums

Le toucher, le contact sensoriel, comme le souligne Strauss (1935), est un sens exclusif. Il s'apparente à un acte de propriété et un désir de fusion. Toucher, c'est aussi être touché. Et comme certaines études le montrent, les deux processus sont indispensables à notre équilibre psychique. La caresse comme le fait observer Montagner (2007) conduit chez l'humain à une baisse de pression artérielle et de rythme cardiaque. Il favorise la sécurité affective dont la recherche répond au fait que l'animal de compagnie est anxiolytique, régule les équilibres psychophysiologiques et prévient les dérèglements biologiques et psychiques qui créent ou nourrissent le stress (Montagner, 2002).

Au travers de la présence de l'animal, la réduction de l'insécurité affective est évidente chez des enfants qui n'ont pas noué un attachement avec leur mère ou leur père (Bowlby, 1980), et cela pourrait expliquer le besoin de Myriam d'être entourée d'animaux. Elle dit en début de formation être « dans le monde des animaux » - elle s'entoure d'animaux, chat, hamster, furet, ...- et le vit de manière exclusive. L'animal n'est plus seulement une altérité, il devient un monde, un espace construit. Ce sentiment de fusion dont nous fait part Myriam s'accompagne d'un sentiment complémentaire de séparation du monde humain, qui s'exprime par le souhait de se protéger d'un sentiment de parenté à l'égard des Hommes. « *J'étais renfermée sur moi-même ; je trouvais que tout le monde est faux [...] ; il y avait qu'avec eux (ses animaux) que je pouvais avoir confiance* ». Myriam n'en dira pas plus quant aux événements qui auraient justifié cette séparation du monde humain mais elle avouera : « *j'étais tellement renfermée sur moi-même parce que j'ai eu des gros soucis, j'avais plus envie de parler à personne, je remballais tout le monde en fait* ». Myriam avait été placée en famille d'accueil à cette période.

Le besoin de relation sécurisée chez Myriam s'accompagne d'un désir d'« avoir ». Elle nous dit : « j'ai trente animaux ; j'ai un chinchilla, un rat, des hamsters Roborovski, j'ai un chat enfin j'ai pleins d'animaux » pour ajouter « avant je voulais plein d'animaux, je voulais vraiment tout avoir et maintenant un peu moins, ça m'a passé cette période ». Il s'agit donc bien d'un avoir, d'un désir de collectionner.

Pour Fromm (1976), ce désir de possession exclut la relation dans le sens où il n'y a plus relation à l'autre, mais une réponse à un besoin narcissique. « Quand l'amour est expérimenté selon le mode d'avoir, cela signifie, qu'on emprisonne, qu'on contrôle l'objet « aimé » » (ibid, p. 37). La base de l'avoir initie selon Shepard (1996) tous les excès en matière de relation à l'altérité. Les personnes qui se « narcissisent » au travers de l'animal, valorisent l'animal comme « potiche-miroir » qui permet à la personne de dénouer une timidité (Montagner, *op.cit.*). La relation à l'animal peut être affiliative⁶⁴ et conduire la personne à envisager l'animal comme un « ami », un « membre de la famille ».

Les formes de l'agir avec l'animal observées peuvent s'inscrire pour partie (chercher, soigner et faire attention qui relève du care, jouer) dans le système des émotions fondamentales de tout mammifère tel que l'envisage Grandin et Johnson (2009). Elles peuvent aussi relever des actes de l'Homme transcendants : produire, créer. La intention d'agir exprimée en début de formation peut viser à perpétuer un agir appris : la traite des vaches qu'Éliane réalise avec sa mère et qu'elle souhaite poursuivre dans son projet professionnel est l'occasion d'une relation plus prolongée avec l'animal que le nourrissage des veaux.

Si les élèves interviewés ont généralement une intention fusionnelle à l'égard de l'animal en début de formation, certains d'entre eux, Noël, Marlène et Éliane traduisent aussi une prédominance d'intentions de coupure (nous ne retiendrons cependant pas le cas de Marlène dont le premier entretien s'est déroulé après le début de la formation). Les intentions de coupure exprimées en début de formation relèvent (1) de l'inscription de l'animal dans un processus de production, (2) du désir de ne pas s'occuper de l'animal, (3) du souhait de dominer l'animal et d'être obéi (cf tableau n°84).

Tableau n°84: Les intentions de coupure en début de formation

<i>Intentions</i>	<i>Exemples de points de vue</i>
Inscrire l'animal dans un processus de production	Vaches NEG produire DONC les faire quitter l'exploitation Assurer une bonne production des futurs adultes DONC bien nourrir les veaux
Pouvoir ne pas s'occuper d'animaux	Avoir des vaches à viande DONC pouvoir ainsi moins s'en occuper
Pouvoir dominer l'animal, se faire obéir	Pouvoir se faire obéir, se faire écouter d'une vache DONC désirer apprendre comment faire Être son maître DONC le dominer Animal obéir tout le temps DONC avoir une relation idéale avec l'animal

64 Le comportement affiliatif est un comportement social, parfois qualifié de positif, qui fonde les processus de socialisation et qui régule notamment les interactions au sein de groupes de pairs (Montagner, 2007).

Entrer dans une relation utilitaire avec l'animal répond à la finalité même de formations qui inscrivent l'animal dans le champ de la production ou de la vente. Il est donc plutôt surprenant que cette relation ne soit pas plus unanimement exprimée par des personnes qui s'y engagent. Seule Éliane le traduit lors de son premier entretien. Elle souhaite, à l'issue de la formation, pouvoir « avoir une exploitation agricole ». A la différence de Marc qui a un projet professionnel similaire sans pour autant inscrire l'animal dans le champ de la production, elle est fille d'agriculteurs et mène déjà des activités sur l'exploitation de ses parents. Elle s'inscrit donc déjà dans une démarche productive avec l'animal. Éliane, « toute jeune », dit avoir souhaité être associée à des activités telles que la traite, le nourrissage des veaux ou les vêlages. Si la relation à l'animal est importante pour Éliane, elle l'inscrit dans un acte de production. Motivation relationnelle et intention de production sont associées.

Les intentions de coupure de Noël qui souhaite éviter de s'occuper des animaux le conduisent à une motivation à l'égard de la formation qui doit lui permettre « d'avoir un diplôme » et de reprendre peut-être l'exploitation parentale. Mais si celle-ci est dans un système bovin viande et lait, Noël n'envisage qu'un atelier bovin viande, ce qui lui permettra de moins avoir à « s'occuper des animaux ». Cette non-motivation à l'égard de l'animal d'élevage est isomorphe à l'intérêt qu'il exprime pour les animaux sauvages qu'il rencontre au travers des activités de chasse, motivation qui justifie selon lui, son désir de devenir garde-forestier.

Dominer, se faire obéir, est aussi un argument qui motive la personne dans sa relation à l'animal. Si Fromm (1976) dans les relations humaines considère que la intention de domination sur l'autre est préjudiciable à la relation, Searles (1986) le voit comme s'inscrivant dans l'évolution psychique normale et saine de l'enfance dans la mesure où elle laisse place à un mode relationnel d'apparement.

Les intentions d'apparement dans les premiers entretiens, très présentes chez Ondine ou Éliane se traduisent par les souhaits de connaître, de prendre soin, de se responsabiliser, de respecter, d'autonomiser (cf tableau n°85).

Tableau n°85: Les différentes intentions d'apparement en début de formation

<i>Intentions</i>	<i>Exemples de points de vue</i>
Entrer en contact	Gérer ma peur des reptiles DONC devoir pouvoir les approcher Toucher le lézard DONC s'y habituer
Connaître	Avoir des cours DONC intérêt de mieux connaître les tortues et les reptiles Avoir un lapin chez soi DONC aimer apprendre sur le lapin
Prendre soin	Avoir des animaux en cage DONC autant qu'ils soient le mieux possible
Se responsabiliser	Animaux vulnérables DONC devoir de s'en occuper
Respecter	Avoir des animaux DONC les respecter

La peur de la rencontre avec certains animaux peut être un des premier obstacles à dépasser pour la personne qui s'inscrit dans la formation. Ondine, plus jeune, n'avait pas peur de toucher les tortues et les reptiles. Sans qu'elle puisse l'expliquer, c'est devenu une peur phobique. La perspective de la

formation l'a motivée à vouloir la dépasser avec l'aide de médiateurs (ses camarades, puis son cousin).

Les quatre éthiques relevant de la connaissance, de la sollicitude, de la responsabilisation, et du respect sont aussi véhiculées, au moins en partie, dans les propos d'élèves en début de formation. Ce sont les quatre dimensions de l'amour envisagées par Fromm (1976).

Nous pouvons ainsi distinguer 5 profils d'élèves en fonction de leurs motivations à s'inscrire dans une finalité de production que la formation professionnelle suppose et en fonction de leurs motivations à rentrer en relation avec l'animal (cf figure n°18).

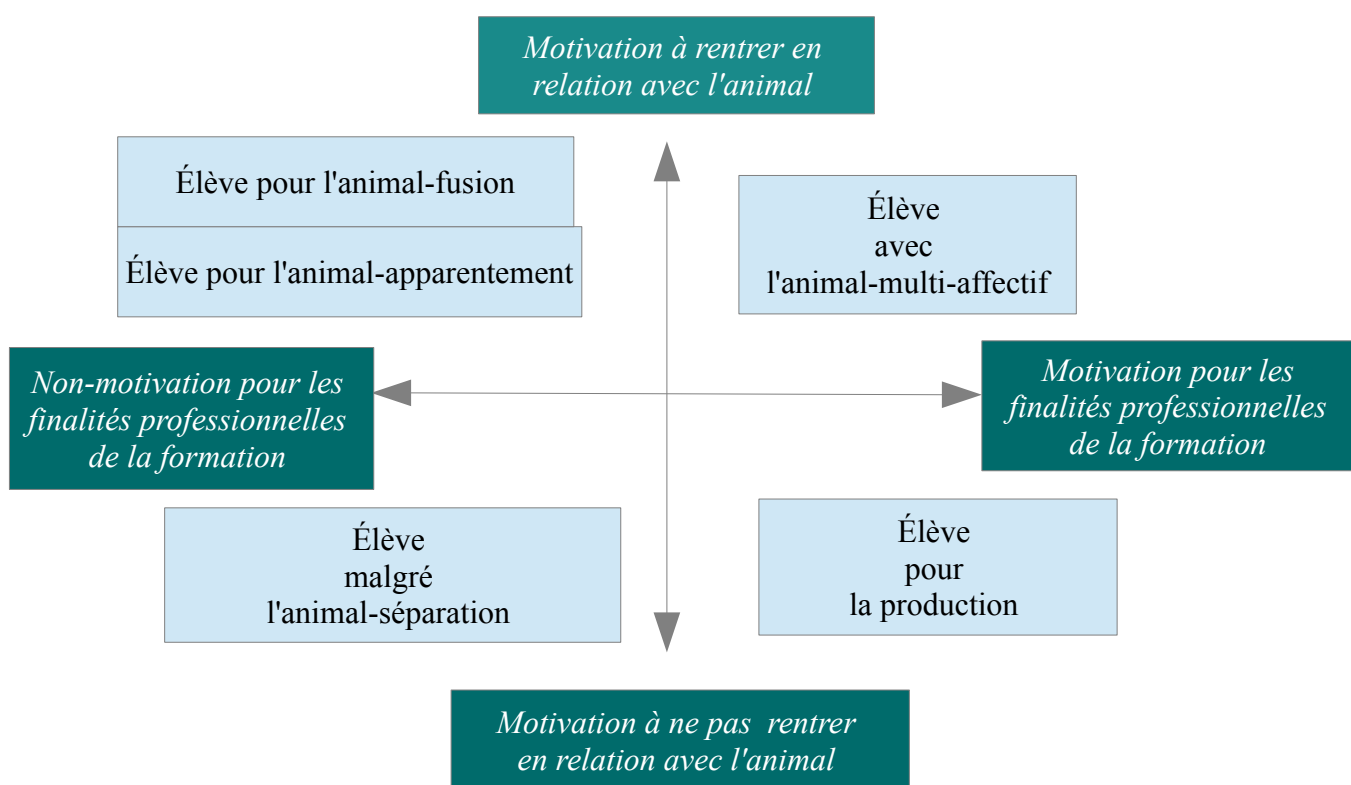


Figure n°18: Typologie d'élèves en fonction de leur motivation professionnelle et relationnelle à l'égard de l'animal

L'élève pour l'animal-fusion, à l'image de Marc ou de Myriam, a besoin de l'animal dont il attend une relation affective fusionnelle, projective. Il n'envisage pas l'activité de production ou l'envisage en y excluant toute activité de séparation avec l'animal. Il se soucie cependant aussi du bien-être de l'animal.

L'élève pour l'animal-apparetement, à l'image d'Ondine, souhaite une relation avec l'animal tout en ayant le souci de son bien-être. Il s'oppose à des activités de production qui réifient l'animal et

qui sont susceptibles de remettre en cause son bien-être.

L'élève avec l'animal multi-affectif, à l'image d'Éliane, souhaite avoir une relation avec l'animal de fusion tout en concevant cette relation dans l'action de production et pouvant concevoir une relation de coupure avec l'animal mais aussi altruiste.

Le profil motivationnel de Noël est ambigu, il annonce tout à la fois un projet de perpétuer certaines activités de l'exploitation familiale tout en exprimant une orientation scolaire par défaut. Il semble y avoir confusion entre sa motivation et la motivation parentale que celle-ci soit implicite ou explicite. Il nous conduit à distinguer un élève malgré l'animal-coupure et un élève pour la production. Le premier ne souhaite pas avoir de relations avec l'animal qu'il envisage plutôt comme une contrainte. Il n'a aucune motivation pour la finalité de la formation. Sa conception du bien-être se limite à des critères d'ordre physiologique. Le second est motivé pour s'inscrire dans un agir productif sans pour autant désirer développer une relation avec l'animal autre que de coupure.

Un même élève peut avoir des attitudes différentes selon l'animal dont il parle.

Notre typologie n'est pas sans faire écho à celle proposée par Dockès et Kling-Eveillard (2007) à partir des attitudes d'éleveurs professionnels à l'égard de l'animal. Elles distinguent ainsi l'éleveur *pour* l'animal, qui ne peut pas concevoir sa vie sans les animaux, a une relation affective avec les animaux et a une attitude empathique à leur égard. Ce premier type d'éleveur peut être mis en regard des élèves pour l'animal-fusion et pour l'animal-apparement. Le second type d'éleveur, l'éleveur *avec* l'animal, communique avec l'animal sans s'y attacher individuellement ; il est aussi intéressé par l'approche technique de l'élevage. Nous pouvons mettre ce type d'éleveur en regard de l'élève avec l'animal multi-affectif. Le troisième et le quatrième type d'éleveur, l'éleveur *malgré* l'animal (où l'animal est une contrainte du métier) et l'éleveur *pour* la technique, passionné par les techniques d'élevage rejoignent respectivement l'élève malgré l'animal-coupure et l'élève pour la production.

La motivation des élèves à l'égard de l'animal et de la finalité de production pourrait refléter ce qu'ils seront comme futurs éleveurs.

A l'instar d'Étienne, Baldy, Baldy et Benedetto (1992), nous observons que le projet de l'élève se caractérise par ses imbrications entre différents projets dont les projets professionnel et relationnel avec l'animal nous apparaissent majeurs. Cette motivation s'inscrit dans l'histoire de vie de la personne. Comme le considère Chêne (1998), « *la motivation à s'engager dans un programme de formation est souvent diffuse, le projet spécifique prend ses racines dans un passé plus lointain et émerge de la totalité existentielle* » (p. 141).

4.4.2. Une évolution de la relation à l'animal subjective

Les élèves qui mobilisent des valeurs affectives ou relevant du plaisir dans les entretiens initiaux inscrivent leurs propos durant les entretiens suivants majoritairement dans ces mêmes valeurs. Leurs relations affectives à l'animal relèvent toujours majoritairement de la fusion ou de l'apparement,

même pour ceux dont la coupure est aussi bien représentée. Si l'élève désireux d'avoir une relation affective avec l'animal présente une relative constance affective durant la formation, réciproquement, celui qui se situe dans une motivation relationnelle de coupure ne la modifie pas.

En réponse aux craintes émises par Porcher (2002) qui voient la formation comme porteuse plus de valeurs liées à la performance, à la technologie qu'à l'interaction et à l'affectivité, ou aux observations de Devienne (2010) relatives aux enseignements techniques d'élevage qui conduisent à éliminer chez l'élève la question de la souffrance animale, les formations qui ont été notre support de recherche n'ont pas conduit à remettre en cause la dimension affective de l'élève. Certes, certains élèves expriment de plus en plus dans leurs discours des valeurs pragmatiques et une affectivité de coupure, mais d'autres développent des propos moraux et/ou éthiques. L'élève est donc bien à considérer comme sujet-acteur de sa formation tel que Charlot (1997) le considère. La diversité des évolutions affectives durant la formation nous invite donc à prendre en compte la dimension personnelle, la singularité du sujet.

Il serait cependant abusif de généraliser nos conclusions et considérer que la formation professionnelle n'influence qu'à la marge la relation affective de l'élève à l'égard de l'animal. En particulier, l'enseignante de zootechnie impliquée dans la formation relative à la production animale peut être qualifiée de « hors-normes », dans le sens où l'apprentissage du dressage et plus généralement de la construction d'une relation affective avec l'animal ne fait pas partie des curricula formels. En effet, à la question de savoir si le dressage des vaches dont les élèves font fréquemment mention répond à une prescription du référentiel de formation, elle répondra : « non, mais ça me paraît important (...). J'aime mieux avoir des bestiaux qui ont confiance en moi, que des bestiaux avec qui je suis toujours en tension (...). Au niveau des risques d'accidents, on est mieux et puis au niveau de la façon dont l'élève perçoit l'animal ». Les finalités et les stratégies didactiques spécifiques qu'elle met en œuvre sont susceptibles d'avoir une influence sur les résultats obtenus. Tout au moins, nourrissent-elles les souhaits des élèves « fusionnants » et « apparentants ». Ceux-ci mentionnent tous le dressage comme l'un des apprentissages à leurs yeux le plus plaisant. Les démarches didactiques susceptibles de favoriser une relation affective avec l'animal ne font sens qu'à l'égard d'élèves qui ont déjà un désir affectif pour l'animal.

Pour autant, la période de formation en production animale conduit aussi à instiller chez ces élèves une relation de coupure avec l'animal de production. Cette coupure peut être préexistante à la formation ou émerger durant son enseignement. Les situations générant une coupure affective avec l'animal s'inscrivent pour partie dans le champ d'une éducation formelle et pour une autre dans celui de l'éducation informelle. Ces deux modalités éducatives peuvent interagir soit de manière synergique à l'exemple d'Éliane choisissant au sein de l'exploitation familiale d'écorner un veau sans anesthésie après l'avoir appris en contexte scolaire, soit de manière concurrentielle comme le montre Noël refusant de dresser les vaches sur l'exploitation familiale.

Si la formation contribue au moins pour partie à l'apprentissage d'une relation de coupure avec

l'animal, elle apparaît *a contrario* ne pas permettre à une personne en situation de coupure de créer un lien affectif avec l'animal. L'enseignement délivré dans les formations étudiées n'est donc que partiellement responsable d'un apprentissage « de coupure ».

Ces résultats nous conduisent à interroger la place du développement psychologique affectif à l'égard du non-humain au regard de ces éducations, des interactions sociales en jeu dans les processus d'apprentissage. Le modèle searlien de la fusion/séparation/apparement/coupure se fonde sur une approche à la fois psychologique du développement de l'individu dans sa relation au non-humain et sur une approche psychosociologique qui conduit à questionner l'influence du contexte sociétal sur cette relation. Si pour Searles (1986), l'adolescence est une période où la personne développe une relation de coupure *sensus stricto* avec le non-humain, nous observons pour notre part que les élèves enquêtés, bien que du même âge, peuvent s'inscrire dans plusieurs modalités relationnelles.

Il ne s'agit pas pour nous de remettre en cause le modèle de développement searlien, pas plus que de « pathologiser » les personnes qui s'en éloigneraient. Il s'agit plutôt de considérer que l'évolution de la personne dans sa relation à l'animal relève aussi bien d'un développement intrapsychique (explique-t-il que le mode relationnel dominant à l'égard de l'animal reste stable durant les deux années de notre recherche ?) que du jeu des interactions sociales mais aussi que le non-humain est multiforme, qu'il recouvre différentes réalités pour la personne et donc différentes formes de relation.

Nos recherches ont privilégié l'analyse des relations que l'élève tisse avec les humains et les animaux en examinant certaines réalités de la personne tout en laissant d'autres dans l'ombre. Si il y a un apparent manque de cohérence dans la relation au non-humain, il reflète bien, comme le supposait Serpell (2009) un fondamental conflits d'intérêts, mais il est aussi le fruit des conflits interactionnels. Il existe, parallèlement aux acquis de l'expérience professionnelle, les acquis de l'expérience sociale et personnelle qui méritent d'être portés au rang d'apprentissage (Dominicé, 2008). De nombreux éducateurs considèrent pourtant qu'avoir recours à la vie personnelle pour travailler sur l'éducation est inapproprié et rejettent la problématique existentielle des apprenants (Dominicé, *ibid*). Or, ce dialogue entre les différentes formes éducatives nous conduit, à l'instar de Brougère et Bézille (2007), à voir l'apprentissage ancré dans le social, mais dans un social où l'animal tient une place particulière, et à remettre en cause la séparation entre éducation formelle, non formelle et informelle. Les orientations originales prises par chaque élève à l'égard du non-humain nous invitent à considérer les interactions système éducation formelle-éducation informelle et non formelle et à questionner la place de la forme scolaire dans un tel système. En d'autres termes, elles interrogent la manière de penser la formation afin de trouver des articulations entre les apprentissages formels du parcours scolaire de la formation professionnelle et ceux qui découlent des événements de l'existence, et de dépasser des apprentissages parfois concurrentiels, générateurs de souffrance dans le système élève-animal.

La complexité des apprentissages de l'empathie interspécifique est le jeu du système éducatif (au sens d'un système faisant interagir éducation formelle, non formelle et informelle) où l'élève gère une relation tout à la fois réifiante, anthropomorphique et subjectivante avec l'animal, que Porcher (2001) qualifie de dilemme schizophrénogène chez la plupart des éleveurs.

Nous interrogerons dans les chapitres qui suivent les facteurs susceptibles de favoriser ou de nuire à l'empathie interspécifique afin d'envisager des préconisations pour l'éducation formelle.

4.4.3. Les influences réciproques entre fusion, apparentement et coupure à l'égard de l'animal

Nous avons constaté que les élèves nourrissent des modes relationnels alternativement et parfois simultanément relevant de la fusion, de l'apparentement ou de la coupure. Nous n'avons observé aucune attitude de séparation.

Nous questionnons dans ce chapitre les éventuelles interactions entre ces différents modes relationnels que nous pouvons inférer de nos résultats et plus spécifiquement les relations susceptibles d'influencer la motivation d'apparentement.

4.4.3.1. La relation fusionnelle avec l'animal, un préalable à la motivation d'apparentement ?

Si la motivation de fusion est susceptible de stimuler compréhension d'apparentement (que nous nommons aussi empathie compréhensive) (exemple de *point de vue* : Lapins attachants DONC s'y intéresser), elle n'en est pas une condition nécessaire. Noël développe une compréhension d'apparentement à l'égard des veaux sans expression d'intentions de fusion. De même, la motivation de fusion n'est pas nécessairement accompagnée d'une motivation d'apparentement).

Certes, elle peut être un préalable à la rencontre avec l'animal, comme nous le montre Joëlle qui exprime essentiellement une motivation de fusion en début de formation à l'égard des vaches qu'elle ne connaît pas, alors qu'elle traduit dans le même propos une relation avec son chien qui relève tout autant de la fusion que de l'apparentement. Elle développera une motivation d'apparentement à l'égard des vaches dans un second temps. Salmona (1994) faisait observer que, dans la relation à l'animal, « *on reçoit alors ensuite on peut donner : la réversibilité n'est pas réalisable. Les processus éducatifs de formation-qualification n'ont pas de prise sur cette temporalité-succession* » (p. 89).

Daly et Morton (2006) constatent que des enfants très attachés à leurs animaux de compagnie ont une plus grande empathie (au sens que de la motivation d'apparentement telle que nous l'avons définie). Le concept d'attachement est défini par Bowlby (1980) comme le produit des comportements qui ont pour objet la recherche et le maintien de la proximité d'une personne

spécifique. Le concept est utilisé non seulement dans les relations humaines mais aussi dans les relations animales⁶⁵ et plus généralement dans les relations interspécifiques. Dans la mesure où nous considérons cette relation affective relever de la fusion, certaines de nos observations nous conduiraient à corroborer les conclusions de Daly et Morton (*op.cit.*). Des élèves, comme Marlène, s'attachent à des animaux qui restent longtemps en animalerie et expriment alors un souci quant à leur devenir après la vente. Ils n'expriment pas ce même souci avec les animaux rapidement vendus (comme en témoignent *les points de vue* Animal resté longtemps en animalerie DONC s'y attaché ; Être attaché DONC faire attention à qui l'on vend ; Être attaché à l'animal DONC demander des nouvelles de l'animal à l'acheteur). L'attachement peut aussi conduire à une éthique de connaissance de l'animal (en témoigne le *point de vue* Avoir un lapin chez soi DONC aimer apprendre sur le lapin. Mais d'autres résultats contredisent ces premières conclusions. Éliane exprime un même souhait de s'attacher aux vaches et aux veaux grâce au dressage (comme l'illustre Dresser DONC être toujours avec) tout en écornant sciemment sans anesthésie un veau qu'elle avait préalablement dressé et pour lequel elle exprime un désir d'attachement. Viviane dit aimer être avec les vaches tout en étant consciente de les faire souffrir. La souffrance de l'autre ne conduit donc pas nécessairement à un comportement compassionnel (Preuss, 1991).

Le désir de s'attacher peut conduire à développer des comportements qui vont à l'encontre du bien-être de l'animal. Ondine traduit le risque de la motivation de fusion de s'inscrire dans une compréhension de fusion anthropomorphique : Avoir mon Calopsitte le plus proche de moi POURTANT NEG le considérer comme un être humain. Elle avoue la contradiction qu'il peut y avoir à désirer être avec l'autre sachant que celui-ci préfère vivre en liberté (comme le montre le *point de vue* Agréable d'avoir son hamster chez soi POURTANT préférable qu'il soit en liberté). Le désir d'attachement est susceptible de contrarier alors la motivation d'apparement.

Si l'attachement peut être source d'anthropocentrisme et d'anthropomorphisme potentiellement générateurs de mal-être chez l'animal, il peut être aussi à l'origine de motivations éthiques. Et c'est sans doute là toute l'ambiguïté de l'amour fusionnel, d'être tout à la fois favorable à la compassion, mais aussi à l'origine d'un besoin égocentré. Pour plusieurs auteurs, l'attachement est alors à éviter pour favoriser l'empathie. Dans les relations humaines, Fromm (1995) voit dans cet amour fusionnel l'égocentrisme et la négation de l'autre. « *La distorsion de l'autre dans mon propre désir empêche alors de le voir comme il est* » (p. 36). Fromm critique ici un amour projectif qui conduit à chercher dans l'autre mes propres désirs. Dans la relation à l'animal, Shepard (1996), Montagner (2002), Dalla Bernardina (2006) critiquent de même des relations affectives fusionnelles qui nient les besoins spécifiques de l'animal et qui nuisent au bien-être de l'animal comme à la santé psychologique de l'humain. Le psychologue Wilber (1996) voit dans toute quête de fusion, d'indifférenciation, une « glissade rétro-romantique », une quête où le mental et la nature ne ferait plus qu'une unité, une quête du paradis perdu qui conduit à refuser la différence avec l'Autre et amène à la confusion.

65 Harlow (1962) montre les effets délétères de l'absence de la mère sur de jeunes singes rhésus.

Pour notre part, les récits de vie qu'il nous a été permis de collecter nous conduisent à distinguer deux cas de figures extrêmes lorsque le besoin d'attachement impose la relation et lorsque l'attachement se construit dans la relation. Dans le premier cas de figure, le care-given⁶⁶ est substituable, et doit répondre aux besoins égocentrés du care-giver⁶⁷, dont celui de prendre soin de lui. Myriam, durant toute la période d'enquête ne remet pas en cause la claustration des animaux en cage. Elle dit avoir besoin de l'animal pour répondre à son propre besoin de sécurité et considère projectivement que tous les animaux sont vulnérables exigeant que l'Homme s'en occupe. La mort d'un animal suppose son remplacement. Dans le second cas de figure, le care-given reste un sujet, non substituable qui ne répond pas ou pas uniquement aux besoins égocentrés du care-giver. Marlène rencontre un perroquet dans l'animalerie, l'apprivoise et s'y attache progressivement, au point de se soucier des intentions de son futur propriétaire.

Répondre au besoin d'attachement d'un élève adolescent n'est donc pas un levier pertinent pour favoriser une éducation à l'empathie interspécifique. Si Porcher (2002) envisage la question de la relation entre l'expression affective de l'Homme à l'égard de l'animal et le bien-être de ce dernier être de l'ordre du truisme, il nous paraît nécessaire d'interroger derrière la polysémie de l'expression « j'aime » fréquemment utilisée par les élèves la ou les motivations affectives qui favorisent effectivement un tel amour. De quelle affectivité, de quel amour s'agit-il, d'un amour égocentré ou au contraire essentiellement tourné vers l'Autre ?

4.4.3.2. La coupure nuit-elle à une motivation d'apparement ?

Nous développerons dans ce chapitre les facteurs susceptibles de générer une coupure. Nous souhaitons insister ici sur deux points. La coupure peut être souhaitée par la personne par crainte de développer une relation affective avec l'animal. Tel est le cas de Noël qui remet en cause le dressage d'un veau comme susceptible de créer une relation avec l'animal, de générer une motivation d'apparement préjudiciable à l'acte de production. Réciproquement, une personne peut refuser la coupure pour des motifs relevant de l'empathie. Il est ainsi inconcevable à Marc en début de formation de tuer des lapins d'élevage. Créer une relation affective et tuer sont pour lui incompatibles.

La motivation de coupure peut aussi nourrir une motivation d'apparement. Plus précisément la motivation de domination et de soumission de l'animal est présente indifféremment chez les élèves des deux formations. Elle peut répondre à des finalités liées à la production (comme manipuler) ou à des besoins relevant d'une motivation fusionnelle comme nous l'avons précisé précédemment.

Le souhait de dominer et de soumettre l'animal peut conduire la personne à imposer à l'animal ce que Fromm (2002) nomme des activités contraintes, où « *l'homme enferme les comportements et*

66 Celui qui reçoit les soins qui lui sont prodigués.

67 Celui qui prodigue les soins.

codes de l'animal dans le corset égocentrique qu'il se façonne » (p. 79). La soumission et les contraintes imposées rendent l'animal soumis et vulnérable. Cette vulnérabilité générée par le contexte imposé à l'animal est chez Myriam l'occasion de concevoir l'animal comme *intrinsèquement* vulnérable ce qui lui donne un motif pour développer des activités de soin, qui ne reviennent finalement qu'à une aide sous contrainte de l'animal. Le care-giver passif ou actif, c'est-à-dire l'animal qui répond et satisfait au besoin de domination de la personne devient alors « care-given » contraint. Et comme le fait observer Mueller (2009), le comportement empathique de la personne renforce son sentiment d'attachement. La motivation de coupure liée au souhait de dominer génère donc des comportements compassionnels qui génèrent eux-mêmes une motivation de fusion dans un contexte générateur de paradoxes.

Ainsi, la coupure à l'égard de l'animal n'est pas toujours antinomique avec la motivation d'apparement.

4.4.3.3. Les émotions/sentiments et compréhension d'apparement favorisent-elles la motivation d'apparement ?

4.4.3.3.1. Les relations ambiguës des émotions/sentiments d'apparement et de la motivation d'apparement

Les interviews réalisés auprès des élèves n'ont que rarement permis l'expression d'émotions, et encore moins d'émotions relevant d'une motivation d'apparement. Ces dernières pouvaient relever tantôt d'émotions à polarité positive (« *avoir du plaisir* » + de voir le veau prendre des forces ; « *être contente* » + d'avoir apprivoisé un Calopsitte qui ne reste plus seulement dans sa cage sans bouger) que négative (« *on a trouvé ça inhumain !* » + de laisser un lapin agoniser dans sa cage ; « *c'est dur !* » + de voir des animaux de se battre dans des cages où ils sont trop serrés).

Hoffmann (2000) met particulièrement l'accent sur la détresse empathique pour générer une attitude et un comportement compassionnel. Eisenberg et Fabes (1998) montrent une corrélation entre la détresse empathique et les comportements prosociaux ou altruistes. Certes, l'expression des émotions et sentiments d'apparement que nous avons repérées, si ils sont toujours la résultante d'un comportement bénéfique au bien-être de l'animal, ne conduisent pas nécessairement à une motivation d'apparement. Mais nous pouvons en dire tout autant des émotions négatives exprimées à l'égard de la souffrance de l'animal. D'autres facteurs sont susceptibles de freiner un élan altruiste.

Si un éveil émotif (émotion soudaine et très fortement ressentie par rapport au problème) peut conduire une personne à changer et développer une attitude altruiste (Prochaska, Norcross et Di Clemente, 2002), les situations de souffrance de l'animal ne génèrent pas nécessairement une émotion à polarité négative. Certes, il nous est difficile d'affirmer qu'une personne qui n'exprime pas

d'émotions durant l'interview n'en a effectivement pas eu durant la situation qu'elle relate. Nous sommes conduits à le supposer si la personne exprime une émotion non congruente avec la situation. Tel est le cas de Marlène à qui « ça fait bizarre » de voir des animaux gravides placés dans un contexte concentrationnaire à vie et qui conduit à la mort des nouveau-nés. Nous en avons réellement la preuve lorsque la personne exprime un sentiment positif devant le mal-être de l'animal, par exemple quand Viviane, durant des travaux pratiques d'écornage, exprime du plaisir alors qu'elle observe le veau en souffrance.

L'intensité de l'émotion négative, lorsque celle-ci existe, peut justifier une motivation et un comportement d'apparement comme en témoigne Ondine qui trouve inhumain de laisser des animaux agoniser et qui va tenter de chercher un responsable pour intervenir. Mais tel n'est pas toujours le cas. Ondine, lors d'une autre situation, se dit choquée de laisser un furet malade mais n'agit pas pour autant. Les travaux menés sur le dégoût confirment que cette émotion négative, si elle est majeure pour changer les attitudes, peut, selon le contexte, inhiber ou favoriser le changement d'attitudes (Nabi, 2009). *A contrario* une intensité émotionnelle faible lorsqu'elle est négative ne conduit, chez les élèves interviewés, à aucune motivation, ni aucun comportement empathique.

Une émotion empathique intense peut aussi être préjudiciable au bien-être de l'animal. Lorsque Joëlle écorne, elle exprime différentes émotions négatives (« ça m'a fait mal + d'écorner un veau », « j'avais peur + de lui faire mal »), et le fait de trembler la conduit vraisemblablement à faire souffrir l'animal. L'émotion d'apparement peut être un frein à l'apprentissage de gestes favorables au bien-être de l'animal ce qui corrobore les résultats de Holstermann, Crube et Bogeholz (2009). C'est pourquoi en particulier une distance empathique est conseillée chez les professionnels de la santé.

Se pose la question d'une éducation à la flexibilité émotionnelle, qui, comme Harris (2007) l'envisage, est plus qu'une simple compétence développée chez un individu ; elle correspond aux comportements qui créent un climat favorable pour interagir d'une manière efficace.

4.4.3.3.2 Les relations ambiguës de la compréhension d'apparement et de la motivation d'apparement

Broom (2010b) considère que les formations vétérinaires et plus généralement l'enseignement des sciences animales devraient offrir des cours sur les sciences du bien-être animal, leurs aspects éthiques et les lois qui en relèvent. Il invite, au travers d'une approche doctrinale, à une plus grande compréhension du bien-être en relation avec les maladies, mais aux protocoles de sa mesure. « *Students are not able to acquire and understand the relevant information without receiving integrated lectures and other material on the subject ; and second students need guidance on the interrelations between the underlying ethics issues and the science* » (Broom, 2005, p. 439). Or, nous faisons le constat que la motivation d'apparement n'évolue pas nécessairement en lien avec une meilleure compréhension du bien-être. En d'autres termes l'acquisition de savoirs cognitifs apparaît non directement corrélée à l'expression de valeurs relevant de l'altruisme.

Pour autant, différents résultats de recherche mettent en lumière l'importance du savoir dans le

développement d'une motivation d'apparement : Muldoon, Williams, Lawrence, Lakestani, et Currie (2009) observent que les enfants qui traduisent une responsabilité plus grande à l'égard des animaux ont des connaissances plus détaillées sur les besoins des animaux. Ramsey, Hungerford et Tomera (1981), Hungerford et Volk (1990) supposent que le fait de bien informer les gens leur permettraient d'être conscients des problèmes environnementaux et d'être motivés à agir de manière responsable envers l'environnement, à changer d'attitudes et de valeurs.

Ce modèle linéaire n'est pour autant plus guère validé. Dans le domaine de l'éducation à l'environnement, Gardner (2001) et Howard (2000) montrent que la conscience n'est pas suffisante pour motiver les gens à agir. La sensibilité morale (Clarkeburn, 2002 ; Fowler et Amiri, 2004) ou le comportement pro-environnemental (Pol, Castrechini, Di Masso, 2010) n'augmentent pas avec l'apport de savoirs. Newhouse (1990) remet en cause les programmes éducatifs qui s'appuient sur des faits, des savoirs scientifiques pour promouvoir des attitudes positives à l'égard de l'animal. Si l'apport de savoirs ne peut à lui seul contribuer à favoriser un comportement respectueux de l'animal, *a contrario*, le manque d'information serait un facteur limitant pour adopter des actions pro-environnementales (Blake, 1999). Aucun de nos résultats ne confirment ni n'infirment ces observations. Au demeurant, la comparaison de l'évolution de la compréhension et de l'intention d'apparement chez Marlène nous invite à les nuancer. Des savoirs moindres quant à la compréhension de l'animal et de son bien-être ne supposent pas nécessairement la réduction correspondante de la motivation d'apparement.

A l'instar de Ballantyne et Packer (1996), Callon, Cohendet, Curien, Dalle, Eymard Duvernay, Foray et Schenk (1999) ou encore Stilgoe (2007), nos résultats contribuent à démontrer les limites du deficit model. La compréhension d'apparement avec les animaux ne suffit pas à s'engager vers une motivation d'apparement et un engagement pour leur protection. Nos observations confirment les travaux menés sur la connexion émotionnelle avec les autres êtres vivants dans le champ de l'éducation à l'environnement (Eigner, 2001 ; Kals et Maes, 2002 ; Schultz, 2001 ; Hinds et Sparks, 2008) qui conduisaient Ballantyne et Packer (1996) à conclure qu'enseigner des attitudes et des valeurs environnementales positives est plus importantes dans le changement de comportements environnementaux que l'enseignement de savoirs environnementaux. Nous ne pouvons cependant pas avoir une opinion aussi tranchée. Reniers, Corcoran, Völlm, Mashru, Howard et Liddle (2012) montrent que les prises de décision morales supposent une capacité à se représenter l'intention ou l'émotion de l'Autre. Par ailleurs l'acquisition de savoirs académiques, experts ou de pratiques contribuent à faire du comportement empathique un comportement raisonné qui prend en compte les besoins de l'animal et évitent de s'inscrire dans un anthropomorphisme naïf. Bien que Broom (2007) prône de développer des cours sur le comportement de l'animal et la biologie appliquée pour un enseignement du bien-être animal, ceux-ci ne nous apparaissent pas suffisants pour développer une motivation d'apparement. La séparation dans le temps qu'il revendique entre un apprentissage de connaissances relatives au bien-être et les questions éthiques ne sont pas justifiées. La question éthique nourrit, comme nous l'observons chez certains élèves, le désir de connaître aussi bien que les connaissances peuvent nourrir la motivation d'apparement.

Nos conclusions nous conduisent plutôt à nous interroger sur les facteurs qui régulent les liens

entre émotions et sentiments, compréhension et motivation d'apparement.

4.4.3.4. Les facteurs limitant ou favorisant la motivation d'apparement

Nos travaux ont permis de mettre en lumière plusieurs facteurs internes à la personne et externes susceptibles d'influencer la motivation d'apparement et des mécanismes de défense et de coping qui en résultent (minimisation du mal-être de l'animal ou des critères de bien-être de l'animal, utilisation de termes euphémistiques, apathie affective, déni des réalités des conditions de vie de l'animal au travers d'une projection positive de leur bien-être, déni de la réalité de l'abattage de l'animal, minimisation, rationalisation des conditions de vie de l'animal, idéalisation de la prise en compte des conditions de vie de l'animal, dépréciation d'autres pratiques, acceptation passive de la souffrance avec le souci de maintenir son éthique personnelle, banalisation de la mort de l'animal, rationalisation au nom de principes éthiques). La figure n°19, inspiré de la figure n°2, les recense sans prétendre à une quelconque exhaustivité. Les propos des élèves nous ont conduit à distinguer (1) des facteurs internes à la personne, (2) des facteurs associés à la relation avec l'animal, (3) des facteurs relevant de la relation avec les enseignants ou le contexte d'enseignement, (4) des facteurs relevant des autres acteurs impliqués dans une éducation non-formelle ou informelle (l'animal, les parents de l'élève et le maître de stage).

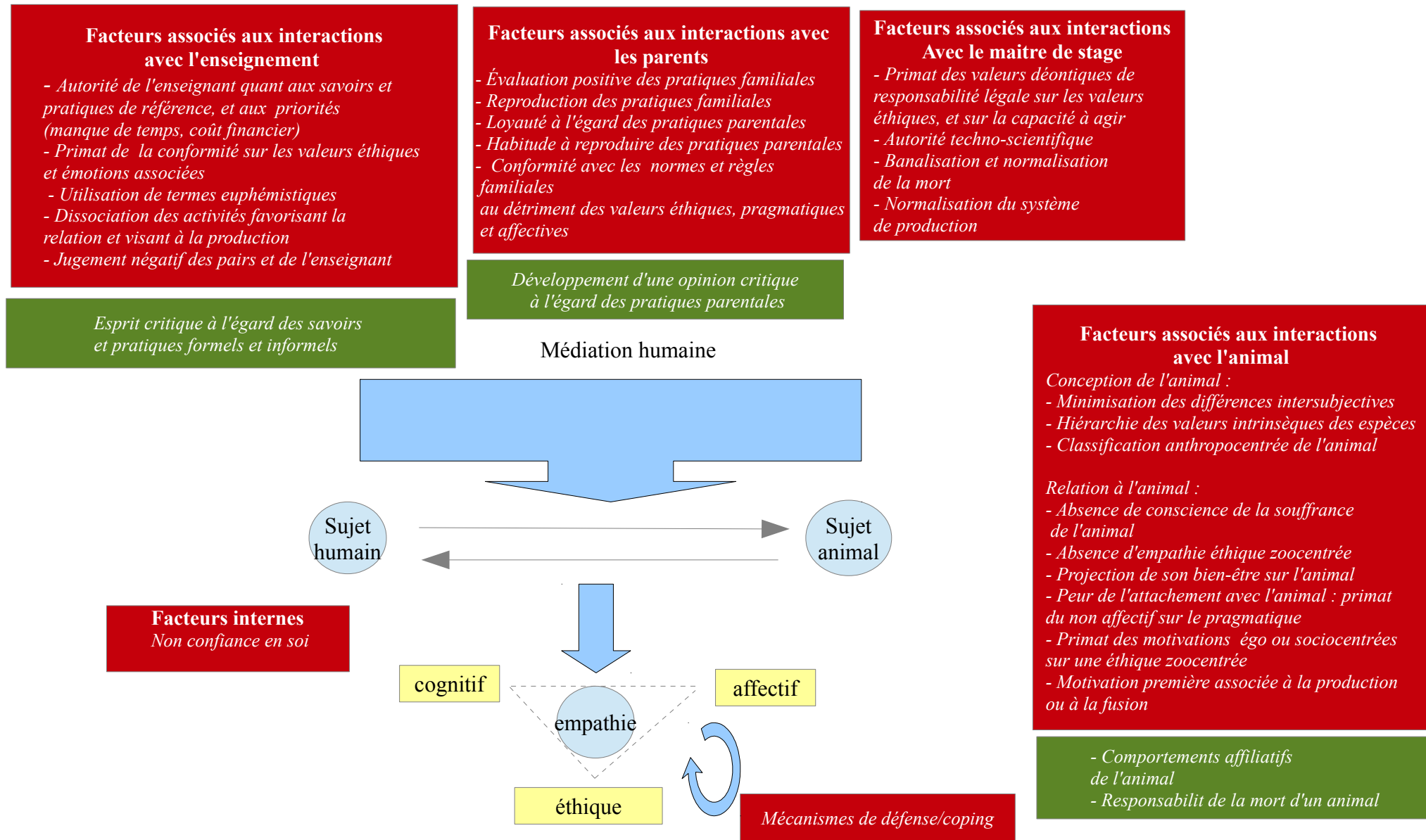


Figure n° 19: Les facteurs limitant (en rouge) ou favorisant (en vert) l'apprentissage de l'empathie éthique

Nous distinguons différents facteurs défavorisant l'éducation à l'empathie interspécifique et nous proposons des facteurs favorables qui se fondent sur les propos d'élèves et qui restent hypothétiques. Certains d'entre eux renvoient au jugement de la personne par rapport à elle-même, d'autres conduisent à juger l'animal ou ses comportements, et d'autres encore relèvent de l'influence des parents, du maître de stage ou de l'enseignant.

4.4.3.4.1. Le manque de confiance en soi, un manque d'auto-efficacité ou d'estime de soi, défavorable au bien-être de l'animal ?

Le manque de confiance en soi met en arrière plan chez le sujet la souffrance de l'animal. Le désir de se dépasser pour restaurer une confiance en soi ou la peur de l'échec et du jugement sont tous les deux susceptibles de se décentrer du bien-être de l'animal. Bandura (2007) stipule que la confiance en ses capacités d'apprentissage provient de trois sources possibles d'informations : l'observation des performances d'autrui (observer des personnes réussir peut augmenter sa croyance dans son potentiel), les performances passées (les succès rencontrés lors de l'apprentissage d'une nouvelle activité renforce la croyance en son potentiel de développement) et les messages de l'entourage (si les gens sont persuadés par autrui qu'ils ont les compétences pour réussir, ils déploient d'autant plus d'efforts). Ils influencent ce que Bandura (*ibid.*) nomme un sentiment d'auto-efficacité. Nous observons pour notre part l'importance des performances passées et des messages de l'entourage chez Noël, Joëlle et Éliane. Les échecs successifs dans ses performances scolaires conduisent Noël à abandonner son projet professionnel initial. Les messages parentaux, ceux des enseignants ou des élèves, conduisent Éliane et Joëlle à remettre en cause leurs capacités à pouvoir réaliser une activité et pour cette dernière à craindre le jugement. Le manque d'auto-efficacité nuit au développement de l'empathie pour des raisons différentes : il conduit soit à prendre une orientation professionnelle par défaut, soit à privilégier des activités restauratrices de son efficacité au détriment de pratiques protectrices pour l'animal, soit enfin à générer des émotions égocentrées conduisant à nier la souffrance de l'animal. Ces trois cas de figure ont comme point commun de se fonder sur une remise en cause de l'auto-efficacité de la personne, où la construction de l'auto-efficacité comme son manque d'auto-efficacité peut être source d'un manque d'empathie interspécifique. En d'autres termes, la construction de l'auto-efficacité de la personne vis-à-vis des activités liées à l'animal nous semblerait une condition préalable nécessaire à la mise en œuvre de motivations et de comportements empathiques.

Bandura (*ibid.*) insiste sur la distinction entre auto-efficacité et estime de soi, une absence de confiance en soi à l'égard de la réalisation d'une pratique n'étant pas nécessairement le signe d'une dévalorisation de soi-même. Il nous apparaît cependant pertinent de distinguer la confiance en soi ou son absence dans une situation donnée et la confiance en soi (ou son absence) comme trait de personnalité. Cette dernière est pour André et Lelord (2008) un des trois piliers de l'estime de soi, les deux autres piliers relevant de l'amour de soi et de la vision de soi. L'absence de confiance en soi dont témoignent Éliane ou Joëlle nous apparaît relever d'un manque d'estime de soi. Nous pouvons

aussi interroger en quoi l'orientation scolaire par défaut de Noël ne relève pas d'une vision de soi construite autour du projet parental de reprendre l'exploitation agricole familiale qui nuit à son estime de soi.

Les manques de sentiment d'auto-efficacité et/ou d'estime de soi nous apparaissent donc deux facteurs importants à considérer comme préalable ou concomitant à une éducation à l'empathie.

4.4.3.4.2. Les facteurs interactionnels avec l'animal influençant la motivation d'apparement

4.4.3.4.2.1. Des conceptions de l'animal en faveur ou en défaveur de la compréhension d'apparement

Dans un même entretien, nous avons pu observer que la personne pouvait exprimer différentes conceptions de l'animal et du bien-être animal au regard des modes affectifs fusion-apparement-séparation-coupure. La personne peut, en fonction de la relation affective qu'elle envisage avec l'animal, adapter sa conception pour la rendre congruente avec son désir et ses intérêts, à l'image de Noël qui réduit le nombre de critères du bien-être animal et justifie qu'il le prend en compte sur l'exploitation familiale.

La notion de conception située n'est pas nouvelle. Développée par Clément (1999), elle est le contenu de la réponse d'une personne à une question précise dans une situation précise (Clément, 2010). Elle guide son action et elle permet de gérer des conflits d'intérêts. Elle est à envisager en interaction avec la pratique et les valeurs qui les sous-tendent. Clément (*ibid.*) propose de réaliser une quête de plusieurs conceptions situées pour définir la conception de la personne. « *La conception située n'est pas uniquement produite par la situation, elle révèle toujours une partie des parties des conceptions de la personne interrogée.* » (p. 60). Clément suppose donc qu'il existe une conception non située qui serait à l'interface des différentes conceptions situées alors que celles-ci peuvent être divergentes les unes par rapport aux autres.

Cette conception de la conception nous invite à une double réflexion. D'une part, et dans la mesure où une personne s'exprime toujours en situation, et le contexte même de l'interview est une situation, comment prétendre accéder à une conception issue « *des cohérences dégagées par le chercheur à partir des réponses d'une personne placée dans plusieurs situations relatives à un thème donné* » ? (*ibid.*, p. 60). D'autre part, au delà de la question méthodologique que la démarche pose, qui conduit à envisager le chercheur comme étant la seule personne capable d'intégrer les différentes conceptions situées, comment raisonner les contradictions dans la conception de l'animal que nous avons pu mettre en évidence ? Ne doit-on pas plutôt considérer que la conception est fondamentalement enactée (Varela, 1989) et qu'une démarche éducative qui viserait à développer une conception d'un animal-sujet ne peut le faire que dans la situation ?

Parmi les différentes conceptions relevées, celles relatives au statut de l'animal, et en particulier à

celui d'animal de production, peuvent justifier de ne pas générer de relation affective avec lui, même si la personne n'a pas d'activités productives. Une conception de l'animal associée à sa finalité anthropocentrée suffit à compartimenter les animaux (Montagner, 2002) et à définir les modalités relationnelles avec l'Homme.

Le statut de l'animal peut aussi être défini par son prix, et convoquer ou non une motivation d'apparement à son égard.

Mais la préciosité de l'animal n'est pas uniquement associée à sa valeur marchande. Elle peut aussi être liée à la valeur de l'animal au regard de son espèce ou de sa classe. Lorsque Marlène déclare qu'« *il n'y a que des poissons qui meurent* » dans l'animalerie, et qu'en conséquence le bien-être des animaux est respecté, elle minimise l'importance morale de leur mort. Si nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer que la valeur de l'animal est liée à la proximité phylogénique (Hills, 1995), nous pouvons tout du moins le supposer.

Ces conclusions conduisent à questionner les démarches éducatives qui auraient comme finalité de générer une relation affective avec l'animal. Si celles-ci visent à favoriser la prise en compte du bien-être de l'animal (comme l'apprentissage du dressage d'un veau), contrarient-elles la nécessaire coupure psychologique et physique que l'acte de production peut supposer ? Knight, Nunkoosing, Vrij et Cherryman (2003) constatent que plus les gens ont une motivation affective à l'égard de l'animal et plus il leur est difficile de l'utiliser. Noël fait ainsi le choix dualiste de compartimenter l'affectivité selon que l'animal relève d'un statut d'animal de production ou d'animal de compagnie. Mais il s'agit bien d'un choix par absence de motivations pour développer un « contact », une relation avec les vaches. Éliane choisit de s'inscrire dans une relation complexe, quitte à être « triste » au départ des vaches à l'abattoir. Éduquer au bien-être animal d'élevage suppose d'interroger l'ambivalence de l'activité d'éleveur. Comme l'écrit Morin (2004), « *la riposte à l'incertitude et à l'angoisse qu'elle (l'éthique complexe) génère se trouve dans (...) l'amour* » (p. 69)... si amour il y a.

4.4.3.4.2.2. Une motivation à agir non congruente avec la prise en compte du bien-être de l'animal

Quatre élèves ont relaté les situations d'enseignement de l'écornage et ou du dressage d'un veau. Celles-ci ne donnent pas lieu aux mêmes apprentissages selon l'élève auxquelles elles s'adressent.

Viviane et Éliane associent à l'apprentissage de l'écornage un sentiment positif dans la mesure où il répond à des intentions égocentrées respectivement de fusion avec l'animal ou de restauration de la confiance en soi. Ces intentions minorent le souci du bien-être de l'animal. La conscience des conséquences de l'acte et l'attribution personnelle de la responsabilité ne conduisent pas à avoir un comportement éthique chez Éliane. Joëlle et Marc associent l'apprentissage de l'écornage à un sentiment de déplaisir dans la mesure où il fait souffrir l'animal, sentiment qui suscite un éveil émotionnel et une sensibilité morale. Comme Le Marec (1998) le montre pour des publics de la

médiation muséale, l'élève ne se contente pas de recevoir un savoir ou une pratique, mais il en construit une interprétation qui ne correspond pas nécessairement aux objectifs de l'enseignant.

L'apprentissage du dressage fait écho au désir de fusion de Joëlle ou à la motivation de coupure de Noël qui n'en retient qu'une approche technique pragmatique égocentrée de contention de l'animal. Ce dernier rejette la relation affective que cette pratique suppose favoriser.

L'élève associe à la pratique qui fait l'objet d'apprentissage les valeurs qui répondent à la relation à l'animal qu'il souhaite entretenir. La motivation que les enfants, ou ici des adolescents, attachent à une activité détermine ce qu'ils choisissent de faire (Eccles et Wigfield, 2002) et ce, malgré les dommages qu'ils peuvent produire sur l'animal. Le comportement qu'elle génère peut susciter un sentiment de fierté, et ce malgré la souffrance de l'animal qu'elle a produite. A l'instar de Stern, Dietz et Karlof (1993), l'orientation égoïste (qu'elle soit fusionnelle ou de coupure) nous apparaît une orientation plus forte que l'orientation empathique. Si l'orientation empathique de l'activité risque d'empêcher l'expression de l'orientation égoïste, elle est abandonnée. Nos observations confirment celles de Kollmus et Aygemann (2002). Les motivations d'apparement apparaissent moins ancrées que les motivations égocentrées et plus sensibles à l'autorité comme nous le verrons.

Cependant l'exemple d'Ondine nous montre aussi qu'une motivation de fusion égoïste avec l'animal, associée à une motivation d'apparement conduit la personne à interroger tout à la fois son bien-être et celui de l'animal. Ces conclusions nous semblent congruentes avec les résultats de Brown et Kasser (2005) qui montrent qu'une orientation vers des valeurs intrinsèques environnementales (qui sont pour nous associées à l'empathie) peuvent conduire à produire tout à la fois le bien-être de la personne et de l'environnement.

Nos observations nous invitent à ne pas nier la place prépondérante de la responsabilité et de l'activité de l'élève dans l'apprentissage. « *Les stimulations passent par les intentions de l'individu (...) Il peut accepter le savoir, l'accueillir tel qu'il est. Il peut le refuser consciemment ou non. Il peut le transformer en fonction de sa personnalité* » (Legroux, 2008, p. 36). Les valeurs que l'enseignant, consciemment ou non, veut transmettre au travers des pratiques, sont l'objet d'un jugement, d'un dialogue et d'une négociation avec les valeurs internalisées de l'élève. L'éducation au bien-être animal suppose donc de prendre en compte la subjectivité de l'élève, mais aussi la variabilité des valeurs que l'enseignement de la pratique est susceptible de mobiliser.

A l'instar de Perrenoud (1996), le sens de l'activité pour laquelle l'élève s'implique, ne naît pas de l'interaction mais vient de l'élève lui-même. Cependant, ces conclusions ne doivent pas nous laisser supposer que les valeurs de l'enseignement n'interfèrent pas dans l'apprentissage de l'élève comme le laisseraient supposer ces premiers résultats.

4.4.3.4.2.3. Le sentiment de responsabilité à l'égard de l'animal : un levier pour l'apprentissage de l'empathie ?

Plusieurs des personnes interviewées associent le sentiment de responsabilité à la motivation d'apparement tel que l'illustre le *point de vue* S'occuper des animaux DONC avoir des responsabilités à l'égard de l'animal. Nous avons nous-même considéré, à l'instar de Fromm (1995), que la responsabilité est une des valences de la motivation d'apparement.

Le sentiment de responsabilité ne suppose pas de comportements affiliatifs de la part de l'animal. Marlène se refuse à se séparer de son hamster au nom de la responsabilité qu'elle affirme à en prendre soin alors que celui-ci ne traduit aucun comportement désiré et qu'elle l'accuse d'être « *sauvage* » et « *méchant* ». *A contrario*, ne pas posséder l'animal la conduit à accepter une situation que nous pourrions juger immorale, situation qui consiste à tuer un hamster victime de sévices dans l'animalerie de son lieu de stage. La possession de l'animal peut donc générer un sentiment de responsabilité telle que l'exprime le *point de vue* Avoir des furets DONC prendre ses responsabilités pour les soigner.

L'animal conçu comme vulnérable par essence justifie aussi un sentiment de responsabilité.

Le sentiment de responsabilité peut aussi être associé au sentiment de culpabilité d'avoir fait souffrir ou mourir l'animal. Marlène se refuse ainsi à tuer un animal par peur de la culpabilité. La culpabilité est pour Bègue (2012) un sentiment psychologique sain favorisant l'altruisme. Elle conduit la personne à vouloir réparer sa faute ou à craindre d'en faire une.

Nos observations nous conduisent à envisager d'une part un sentiment de responsabilité morale statutaire associée soit à la notion de propriété, soit à la conception de l'animal, d'autre part un sentiment de responsabilité liée à des actes jugés immoraux.

L'importance du sentiment de responsabilité dans les comportements pro-environnementaux a été mise en évidence dans plusieurs travaux de recherche (Hines, Hungerford et Tomera, 1986-1987 ; Ajzen et Fishbein, 1980). Jonas (1990) conçoit la responsabilité morale à l'égard de l'environnement développée sur une dissymétrie relationnelle. Il pointe surtout le risque généré par le développement de la techno-science sur la survie de l'espèce humaine. En mettant en évidence les dommages que ces développements ont produit et produisent toujours sur l'environnement, il inscrit la responsabilité comme un principe, une nécessité morale. Si il met au premier plan la survie de l'espèce humaine, la question du bien-être animal s'inscrit plus dans *un souci de la vie* pour reprendre l'expression de Léger et Rugira (2009).

L'introduction du bien-être animal fait renouer l'Homme occidental avec la question de sa responsabilité à l'égard de la souffrance et de la mort de l'animal. Comme l'écrit Burgat (1996), « *la viande doit rester gaie, le plaisir de manger dégagé de toute inquiétude empathique, comme la publicité ne cesse de nous le rappeler par des images festives. Que personne ne s'avise de coller son oreille à la chair inerte, au risque d'y entendre le souffle rauque de la bête qui s'affale. La pitié pour l'opaque misère des animaux de rente s'estompe vite, dès lors que le spectacle de leur souffrance est*

caché, et leur exploitation justifiée par la force des arguments économiques. Du calvaire de l'animal, le consommateur ne sait rien et ne veut rien savoir » (p. 7). Réhabiliter la responsabilité de la mort de l'animal nous apparaît permettre de questionner le système de production et de consommation. Il est donc tout autant une question individuelle que sociale et politique.

4.4.3.4.2.4. L'interprétation des comportements de l'animal

L'expression de comportements affiliatifs chez un animal est susceptible d'empêcher un acte de coupure (comme d'envoyer l'animal à l'abattoir) de la part de son propriétaire et de motiver celui-ci à le protéger. « *On les garde par amitiés ou attachement* » (Salmona, 1994, p. 72). Ces comportements peuvent donner alors lieu à des interprétations projectives égo ou anthropomorphiques (i.e. : la vache est qualifiée de « gentille ») qui personnalise l'animal. Celui-ci change alors de statut, et d'animal de production, il devient animal de compagnie (Devienne, 2010).

Ces comportements ne sont pas nécessairement attendus ou souhaités par la personne de la part de l'animal. L'animal peut en être l'acteur involontaire (ou non ?). Néanmoins stimulent-ils une motivation d'apparement.

C'est pour cette même raison qu'une relation affective avec l'animal peut être crainte, comme Noël l'exprime, car elle risque de rendre difficile les prises de décision antagoniques avec le bien-être de l'animal, dont celle d'envoyer l'animal à l'abattoir. Bandura, Underwood, et Fromson (1975) soulignaient similairement que, dans les rapports entre humains, il est difficile d'avoir un acte de cruauté à l'égard de personnes qui sont humanisées et personnalisées. Les propos de Noël nous invitent à des conclusions similaires dans les relations Homme-animal. Les comportements affiliatifs de l'animal favorisent la motivation d'apparement au même titre que sa similarité, sa familiarité et sa proximité phylogénique (Hills, 1995).

A contrario, l'absence d'informations signifiantes pour la personne peut la conduire à ne pas prendre conscience de la souffrance de l'animal ou à ne pas pouvoir interpréter ce qui motive un comportement. La compréhension d'apparement intuitive, connaissance directe et immédiate sans faire appel au raisonnement, n'est alors pas opérante. Mais la prise de conscience que l'animal est en souffrance, à l'exemple d'Éliane qui apprend que les veaux enfermés seuls dans leur cage sont en état de mal-être, peut permettre de modifier les conceptions de la personne sur le bien-être de l'animal.

4.4.3.4.3. Dépendance et autonomie à l'égard des pratiques parentales

4.4.3.4.3.1. La loyauté à l'égard des pratiques professionnelles parentales, un frein au changement de comportements

Pour Boszormenyi-Nagy et Spark (1973), l'enfant éprouve d'emblée envers ses parents un devoir éthique de loyauté. La loyauté à l'égard des pratiques parentales peut être plus forte que l'acceptation

des pratiques revendiquées par l'école comme en témoigne Noël. Elle conduit à refuser un apprentissage scolaire qui risquerait de disqualifier la famille pour reprendre le terme de Thin (1998), et ainsi à faire toute comparaison.

4.4.3.4.3.2. Les habitudes familiales comme obstacles au changement de comportement

Comme en témoigne Noël, l'absence d'attitude positive à l'égard de nouveaux comportements proposés dans le contexte professionnel du stage ou dans le contexte scolaire est associé au maintien des habitudes acquises sur l'exploitation familiale. Le changement est d'autant moins accepté que les raisons invoquées par l'enseignant pour changer n'apparaissent pas, aux yeux de la personne, remettre en question ses pratiques, mais au contraire semblent conforter ses référentiels familiaux.

Dewey (2011) envisage l'habitude comme une opération qui se fait sans but, sans « fin-en-vue », c'est-à-dire sans conscience, sans désirs ni fins. Mais c'est alors ne pas envisager la conscience processive qui s'appuie sur des buts-en-action. L'habitude a pour vertu de se dispenser de se poser des questions, elle permet de fonctionner en pilotage automatique (Perrenoud, 2001), mais elle devient aussi pour Kollmus et Aygeman (2002) un obstacle majeur à l'acquisition de comportements pro-environnementaux.

A l'instar de Vermersch (1994) et de sa conception husserlienne de la conscience, nous considérons que l'habitude est moins une absence de but que l'absence de conscience que la personne peut en avoir. Le changement semblerait accepté, à l'exemple de Noël qui choisit de modifier sa technique d'attache des veaux, dans la mesure où il fait écho à des intentions premières de la personne et qu'il répond à une amélioration possible. Taylor (1990) montre que les changements d'habitude dans le domaine de la santé sont associés à l'attitude positive à l'égard de l'habitude nouvelle, auquel Bandura (1997) ajoute la croyance en l'efficacité personnelle à adopter et maintenir le comportement nouveau.

4.4.3.4.4. Les facteurs relatifs à l'enseignement et au stage professionnel qui favorisent ou nuisent à la motivation d'apparement

Nous centrerons notre discussion sur deux facteurs, qui, dans le contexte de l'enseignement, se sont avérés majeurs comme obstacle à une éducation au bien-être animal, dans la mesure où ils ont influencé tous les élèves, chacun à leur niveau : d'une part l'obéissance et/ou l'acceptation au regard de l'autorité, la peur du jugement et d'autre part la conformité à ce qui se fait référence.

4.4.3.4.4.1. Obéissance, acceptation de l'autorité et peur du jugement

Nos résultats amènent à conclure que la peur de l'autorité et du jugement, l'obéissance à

l'autorité, et l'acceptation de l'autorité au nom des principes moraux, scientifiques ou pratiques conduisent une personne à faire souffrir un animal ou à ne pas aider un animal en souffrance malgré la motivation d'apparemment qu'elle traduit.

L'éveil de sentiments ou d'émotions, d'une compréhension ou d'une motivation d'apparemment n'apparaissent pas remettre en cause l'autorité de l'enseignant. Les travaux menés par Milgram (1963) dans les relations humains puis repris par Zimbardo (2008) montrent que la personne se soumet à une autorité qui la conduit à faire souffrir d'autres humains. Similairement, dans les relations Homme-animal, des adultes soumis à une autorité scientifique sont capables de faire souffrir un chiot (Zimbardo, *ibid*). Au vue de nos résultats, cette autorité peut être non seulement scientifique mais aussi relever du rôle particulier de leader que la personne faisant autorité détient au sein du groupe et du jugement qu'elle est susceptible de porter, c'est-à-dire dans une interaction non symétrique (Perrenoud, 1996).

Comme le suggère l'exemple d'Ondine, qui, bien qu'ayant les connaissances et les compétences pour soigner des furets et la conviction de pouvoir le faire, se l'interdit dans la mesure où elle considère ne pas en avoir le droit. Le sens de l'efficacité, croyance que la personne a en ses propres capacités d'améliorer une situation grâce à ses actions, est particulièrement important pour motiver des comportements pro-sociaux (Bandura, 1997) et pro-environnementaux (Pruneau, Doyon, Langis, Vasseur, Martin, Ouellet et Boudreau, 2006), d'autant que la personne a des connaissances et compétences requises. Des facteurs comme l'obéissance à une autorité associée à des règles peuvent suffire à inhiber le comportement.

Joëlle avoue craindre l'autorité de l'enseignante mais aussi celle du groupe ce qui la conduit à faire souffrir une vache par peur de l'échec. Elle, comme Marc, font souffrir un veau durant les travaux pratiques d'écornage, en ayant reçu l'ordre de ne pas anesthésier, tout en ayant un éveil de sentiment empathique à son égard.

Si Burns et Dietz (1992) observent de fortes variations personnelles dans l'interprétation des règles, leurs applications et leurs adoptions, nous constatons pour notre part que tous les élèves enquêtés présentent un comportement similaire d'acceptation, voire de soumission (lorsque la personne exprime des valeurs empathiques contradictoires) à la consigne de faire souffrir un animal accompagnées d'un fatalisme à le voir souffrir.

A l'instar de Zimbardo (*op.cit.*) qui l'observe dans les relations entre humains, le sentiment d'autorité institutionnel et/ou scientifique, nous apparaît prépondérant dans l'acceptation de faire souffrir un animal, mais aussi dans celle que d'autres le fassent souffrir ou encore dans le fait de s'interdire d'intervenir pour aider un animal en souffrance. Toute autorité que légitime un savoir expert, un savoir savant ou une pratique de référence peut devenir un quitus pour mettre en œuvre des comportements de cruauté ou pour ne pas agir face à un être souffrant. Naranjo (2004) dénonce le système patriarcal que suppose un modèle éducatif de transmission, qui continue de se baser sur l'autorité, la hiérarchie.

Cette autorité peut être explicite à travers la consigne de l'enseignant d'écorner ou implicite comme le fait observer Bandura (2004). Un propriétaire ou une personne qui veut être propriétaire

peut ne pas permettre d'agir ; l'animal comme bien appropriable donne légitimité au propriétaire. Être client fait acte d'autorité et interdit tout regard sur le bien-être de l'animal.

Si les actes donnant lieu à la souffrance de l'animal sont acceptés, les actes extrêmes conduisant à donner la mort sont remis en cause par tous les élèves interviewés. Si ils respectent alors leurs éthiques personnelles, ils ne remettent pour autant pas nécessairement en cause de telles pratiques lorsqu'elles sont mises en œuvre par des tiers. Les règles tacites ou explicites de la structure sont acceptées, les valeurs socio-centrées (telles que la question financière) priment sur des valeurs altruistes zoocentrées. Si certains élèves s'adaptent à un contexte professionnel délétère pour le bien-être de l'animal et sa vie, d'autres le critiquent, refusent d'y adhérer tout en s'y soumettant, comme Ondine. Il y a alors primat de l'acceptation de la règle, de l'autorité représentée par l'institution sur la motivation d'apparement.

L'obéissance aux règles et à l'autorité est pour Kohlberg (1973) un des stades conventionnels de développement moral de la personne pour un âge compris entre 10 et 15 ans. Mais, comme le dit Kohn (1997), une telle éducation morale à l'obéissance relève d'un endoctrinement, endoctrinement dont nous pouvons observer les effets nuisibles sur l'animal. Il nous apparaît plus éthique d'éduquer ce que Zimbardo (*op.cit.*) nomme un « héros », c'est-à-dire une personne en capacité de porter un regard critique sur les interactions dynamiques entre les individus (dont eux-mêmes) et les responsables d'une structure et de s'inscrire dans des transactions agentiques⁶⁸ (nous reprenons ici les termes de Bandura (1984)) en respectant son éthique et son affectivité.

La question des déterminants de la situation qui conduisent à des comportements de cruauté nous apparaît donc majeure à réfléchir au regard des approches éducatives mises en œuvre, de la posture de l'enseignant et de celles des élèves.

4.4.3.4.2. De la conformité à ce qui fait référence

« L'instruction obligatoire aboutit au plus bel élagage de la personnalité. On enseigne la conformité aux enfants. On leur inculque le respect du formalisme » (Cendrars, 1926, p. 302)⁶⁹.

« *Il faut aimer ça* ». Ce court propos, témoin du paradoxe dans le lequel se trouve Marc parlant de la pratique d'écornage, résume la tension qu'il vit et qui s'exprime dans cette phrase par la présence paradoxale de modalisations d'énonciation révélatrices de valeurs déontique, doxologique (« il faut ») et de valeurs affectives (« aimer »). Alors que la pratique de l'écornage fait l'objet de controverses parmi les éleveurs (Kling-Eveillard, Dockes, Ribaud et Mirabito, 2009), Marc apprend qu'elle fait l'objet d'une norme, une référence décontextualisée, universelle.

Mais l'école n'est pas la seule instance qui définit ce qui doit être conforme. Les pratiques relevant

68 Transactions qui supposent que les gens sont autant des producteurs que des produits de systèmes sociaux.

69 Cendrars, B. (1926). *Moragavine*. Paris : Grasset.

de l'anesthésie sont rejetées par Éliane au nom des normes parentales.

La conformité est un critère qui peut justifier l'acte de faire souffrir un humain (Zimbardo, 2008). Elle conduit tout autant à légitimer de faire souffrir un animal. A la différence de l'autorité où la personne se soumet à un ordre, la conformité suppose une adhésion volontaire aux pratiques d'un groupe (Milgram, 1989).

Marlène reconnaît les conditions de vie dans les cages défavorables au bien-être des animaux, tout en considérant cette situation transitoire et donc moralement acceptable. Elle les qualifie cependant de normales dans le cadre d'une animalerie professionnelle. Par conformité avec ce que devraient être les conditions de vie des animaux en animalerie, Marlène n'agit pas et opère un désengagement moral dans le contexte de l'animalerie alors qu'elle est par ailleurs engagée avec ses propres animaux (elle garde un hamster jusqu'à sa mort malgré le comportement « sauvage » de l'animal).

La référence à une norme définie explicitement ou implicitement par le contexte ou par une personne, l'enseignant ou le maître de stage, peut faire s'inscrire la personne dans une conformité qui peut alors la conduire à des propos relevant d'un certain fatalisme. Marc ou Éliane, alors qu'ils sont en faveur du dressage des veaux les remettent en cause dans un système d'exploitation qui suppose un nombre important d'animaux. Ils légitiment implicitement des systèmes d'exploitation intensifs en termes de rapport nombre d'animaux/nombre de salariés.

Mais, d'autres élèves peuvent refuser la norme, que cette norme soit scientifique ou morale, à l'exemple d'Ondine, et refuser l'enseignement de l'école ou du lieu de stage. Sadler, Chambers et Zeidler (2002) montrent que le traitement d'une question socio-scientifique si elle ne prend pas en compte des aspects moraux et éthiques limite la productivité des exercices et encourage les étudiants à isoler la science scolaire de leurs expériences de vie. Nous observons pour notre part que l'absence de traitement des savoirs et des aspects éthiques de la question du bien-être animal peut conduire des élèves à porter un regard critique sur les savoirs scolaires, à rejeter un contexte professionnel jugé immoral, et n'avoir plus confiance qu'en leurs propres expériences, tant sur le plan scientifique qu'éthique.

Se conformer suppose une référence. Si l'enseignant et/ou le contexte d'enseignement, le maître de stage et/ou un contexte professionnel, ou les parents et/ou le contexte de socialisation primaire de l'élève sont des pôles possibles de référence, ils sont aussi des pôles de construction de ce qui ne fait pas référence. L'anesthésie associée à l'écornage est considérée par l'enseignant ou les parents comme une pratique optionnelle au nom du manque de temps et/ou du coût financier, deux facteurs potentiellement de référence, qui font de certaines pratiques relevant de la protection de l'animal, des pratiques optionnelles. Pour Zimbardo (2008), le manque de temps est un des facteurs qui conduit des personnes à ne pas développer de comportements d'aide à l'égard d'un humain en détresse. Dans la relation au non-humain, c'est un facteur limitant l'adoption de nouveaux comportements environnementaux (Blake, 1999) et qui justifie de ne pas protéger l'animal de la souffrance (Pruneau, Doyon, Langis, Vasseur, Martin, Ouellet et Boudreau, 2006). Si le coût financier ne semble pas faire référence dans les relations d'humain à humain, c'est un facteur

déterminant dans le choix d'agir dans le cadre de valeurs, savoirs et attitudes pro-environnementaux (Blake, 1999 ; Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et Midgley, 1983).

Il est alors peu concevable d'envisager chez les élèves interviewés une disposition génétique, un trait de caractère ou une pathologie qui les conduisent à faire souffrir un animal alors que dans d'autres circonstances ils peuvent lui exprimer des sentiments d'apparement ou de fusion. Les comportements de cruauté à l'égard de l'animal nous paraissent donc de prime abord plutôt situationnels. Zeidler et Sadler (2008), citant Green, déclarent qu'il n'y a aucune éducation éthique⁷⁰ possible sans la présence « fonctionnelle » du sacré (sans y voir nécessairement une connotation religieuse au terme). L'absence de sacré voudrait dire aucun sens de l'outrage, de l'indignation morale, aucun sens d'un dépassement d'une frontière. Nous n'avons observé aucun élève qui n'avait à ce titre aucun sens du sacré à l'égard de l'animal, mais que différents sens du sacré peuvent être en concurrence (comme par exemple le sacré à l'égard de l'identité familiale versus le sacré à l'égard de l'animal de production).

Sur un plan éducatif, l'apprentissage des normes, la croyance en des standards situés à l'extérieur des évaluations effectives conduisent « à *placer les impulsions et les désirs dans un contexte où leur position même affecte leur évaluation.* » (Dewey, 2011, p. 161). Dewey (*ibid.*) nous invite donc à dépasser les obstacles que sont les traditions et les coutumes dans une enquête systématique.

Si l'enseignement formel souhaite dispenser des savoirs de référence, ceux-ci risquent d'être confrontés par l'élève aux approches issues d'autres sources d'informations, dont celle de l'animal. L'apprentissage de savoirs d'expérience (appris au contact de l'animal), de savoirs sociaux, de savoirs académiques ou de savoirs experts, lorsqu'ils divergent, font soit l'objet d'une prise de position de la personne tantôt en faveur de l'école, des professionnels, des parents, ou de l'animal, soit laisse l'élève dans une confusion, en attente d'une institutionnalisation, l'apprentissage de savoirs stabilisés étant supposés faire partie du contrat didactique. D'une part nous observons que les apprentissages de savoirs ou de pratiques réalisés à l'école ne font pas nécessairement référence. Ils sont alors considérés erronés ou contextualisés et inadaptés au contexte professionnel. D'autre part, les savoirs d'expérience élaborés avec l'animal ne font pas nécessairement référence et exigent alors une validation sociale.

Le concept de pratique sociale de référence (Martinand, 1989) ne convient qu'à des disciplines aux savoirs et pratiques stabilisés. Un enseignement dogmatique d'un savoir ou d'une pratique non stabilisée relative au bien-être de l'animal, que cet enseignement envisage le savoir ou la pratique comme porter par des valeurs universelles ou ne pas être portés avec des valeurs, conduit l'élève soit à l'acceptation du savoir et les élèves lui attribuent alors une immunité idéologique (Pouliot, Bader et Therriault, 2010), soit à son rejet. Ce dernier est motivé par des raisons cognitives ou

⁷⁰ Les auteurs font mention d'une éducation morale, mais dans cette thèse, nous avons pris comme convention de définir l'éthique comme relevant du contexte personnel et la morale relevant du contexte social, contrairement à Zeidler et Sadler (2008).

éthiques. Le dogmatisme génère le dogmatisme et la personne peut alors devenir une nouvelle référence aux yeux de ses collègues. Les lieux de référence s'accroissent mais s'inscrivent plutôt dans une opposition et un dualisme de la pensée.

4.4.3.4.5. Les mécanismes de défense et/ou de coping pour gérer les conflits d'intérêts

Différents mécanismes psychosociologiques de désengagement moral ont été observés chez les personnes interviewés. Nous en avons déjà abordé certains dans le chapitre précédent. Parmi ceux-ci, nous distinguerons les mécanismes qui s'appuient sur une plasticité de la conception de la personne vis-à-vis de la situation ou de l'objet (à savoir l'animal), ceux qui s'appuient sur un déni de la réalité interne des affects de la personne et enfin ceux qui relèvent d'une rationalisation morale substituant une raison moralement acceptable à une intention moins acceptable.

4.4.3.4.5.1. Les mécanismes qui relèvent d'une plasticité de la conception de l'animal et de son mal-être

La désanimalisation et l'anthropomorphisation de l'animal

Les conceptions de l'animal s'inscrivent pour une même personne dans le champ de la fusion, de la coupure ou de l'appareillage. Sans constater une réelle réification de l'animal qui conduirait à le concevoir comme un animal-machine dépourvu de toute capacité à ressentir la douleur, l'animal peut-être « sous-animalisé ». Sont alors dévalorisées ou niées certaines de ses propriétés, sa sensibilité, ses besoins spécifiques, son comportement qui peut être qualifié péjorativement de « sauvage », certaines formes d'intelligence qui conduisent à faire accepter des conditions de vie délétères et certaines formes de maltraitance. Nous confirmons donc les résultats de Knight, Vrij, et Brandon (2009) qui observaient que les croyances relatives aux capacités mentales de l'animal pouvaient favoriser l'exploitation de l'animal ou encore ceux de Plous (1993) qui montrait que les scientifiques rejetaient l'esprit animal pour leur permettre de supporter la recherche animale.

Sans aller jusqu'à sataniser l'animal, cette sous-animalisation suffit à justifier une possible maltraitance. Ce phénomène a été lui-même observé dans les relations entre humains sous la forme d'une déshumanisation et d'une animalisation de l'humain (Zimbardo, 2008). Dans la relation avec l'animal, la personne peut ainsi exploiter l'animal sans vraiment ressentir une anxiété morale.

Nous pouvons observer similairement une humanisation de l'animal, non pas en vue de le survaloriser mais bien au contraire de permettre un acte de violence ou de cruauté à l'égard d'un être jugé immoral (et non pas a-moral). L'animal est ainsi qualifié de méchant ou de fainéant. Il est vraisemblablement d'autant plus aisé de faire porter la responsabilité à l'autre de l'acte qui va le faire souffrir. Blâmer ainsi la victime permet de se déresponsabiliser de la sanction qu'il est alors nécessaire de donner (Bandura, 1986). De la même façon que nous sommes plus conciliants à

l'égard d'une personne qui est privée de certaines qualités humaines et qui aurait commis des actes de souffrance, nous excusons moins une personne humaine (Bandura, 2004).

Bandura (2004) constate que le fait de voir l'autre comme un étranger ou comme désinvesti de toute qualité humaine rend l'empathie plus difficile à son égard. Au demeurant, l'humaniser est aussi un moyen de le rendre responsable de ces actes, et de justifier le fait de devoir le maltraiter. Donc le rapprocher de nous, c'est aussi nous éloigner d'une démarche empathique compréhensive.

Comme l'affirme Despret (2002), anthropomorphiser comme réifier ou cloisonner la différence entre l'Homme et l'animal, revient toujours à construire le savoir en fonction de ce qui compte pour nous. Il donne un principe d'universalité (l'animal similaire à nous ou l'animal différent de nous) qui nous permet d'éviter la question des différences et similitudes effectives.

Les formes de désaveu de la souffrance ou du mal-être de l'animal

Ekman (1992 ; cité par Goleman, 2003) observait que les gens qui agissent cruellement ne sont pas touchés par les signes de souffrance ou de peur. Le fait que l'animal puisse traduire sa souffrance par un comportement spécifique, différent de l'humain peut conduire plus aisément à dénier cette souffrance tout particulièrement dans les situations spécifiques où la personne en est responsable ou par habitude. Les conditions de vie de l'animal font alors tantôt l'objet de projection ou d'une rationalisation positive. En sont parfois minimisés les aspects délétères. Est revendiquée la capacité de l'animal à s'y habituer. Despret (2012) soulève toute l'ambiguïté du terme « s'habituer », terme fréquemment utilisé par les personnes interviewées, autant à l'égard de l'animal que d'eux-mêmes. Suppose-t-il un processus actif de la part de l'animal ou de la personne, une routinisation de la souffrance ?

Si plusieurs des personnes interviewées revendiquent le dégoût de la chasse, et plus généralement de l'acte de tuer un animal, elles n'en sont pas moins carnivores. Est alors invoqué le fait de ne pas penser à l'animal lorsqu'il s'agit de le manger.

Le fait de voir ou d'entendre la souffrance que nous causons est un frein à nos comportements délétères (Bandura, 1992). Il conduit par exemple Éliane à décider d'anesthésier les futurs veaux qu'elle écornera après avoir constaté la souffrance du veau qu'elle écorna sans analgésique. Le fait d'être absent de l'acte de tuer permet de l'occulter d'autant plus aisément (Tilker, 1970).

4.4.3.4.5.2. Les mécanismes qui relèvent de stratégies de gestion des affects

La compartimentation des affects

Une relation affective avec l'animal peut être considérée par la personne comme incompatible avec un acte de production. Elle rend difficile la séparation avec des animaux dont le comportement favoriserait un sentiment affectif chez son propriétaire. Elle peut conduire à compartimenter ses affects, entre des animaux qui s'inscrivent uniquement dans une finalité de production, et ceux qui

s'inscrivent dans un statut d'animal de compagnie, ce qui rend alors l'expression de l'affectivité possible.

S'habituer à voir un animal se faire tuer, un retrait apathique ?

Si le terme « s'habituer » est utilisé au sujet de l'animal pour minimiser des effets délétères de ses conditions de vie, le locuteur peut l'utiliser aussi pour minimiser ses propres émotions à l'égard de la disparition d'un animal comme nous l'avons précédemment expliqué. Il peut, à l'exemple d'Éliane, relever d'un terme euphémistique qui, sous l'apparence d'un mécanisme d'adaptation à une situation donnée, évite de mentionner une stratégie pour cacher ses émotions.

Le fait de voir l'animal se faire tuer peut aussi conduire à un retrait apathique, un état d'indifférence affective comme Marlène le traduisait dans l'animalerie, associé à une forme de fatalisme, qui la fait se soumettre aux événements : « il n'est pas possible de changer grand chose » nous dit-elle. Mais est-ce ce fatalisme qui génère le retrait apathique, ou le retrait apathique qui conduit à l'expression d'un fatalisme, nos résultats ne permettent pas de trancher ?

4.4.3.4.5.3. Les mécanismes qui relèvent de stratégies de gestion des valeurs

La rationalisation morale

L'acte générant la souffrance est d'autant mieux justifié qu'il répond à une finalité éthique altruiste mais celle-ci ne remet pas en cause le sentiment moral négatif à l'égard de l'acte de faire souffrir. Si l'acte de cruauté est justifié en termes moraux, il devient alors acceptable, honorable. Justifier son acte pour une raison morale sanctifie la violence. Baldwin (1993) observait similairement que l'argument le plus persuasif pour utiliser l'animal dans de la recherche est le bénéfice que cela peut permettre pour les humains et les animaux.

Si Plous (1993) et Rollin (1989) considèrent que la capacité perçue de l'animal à ressentir la souffrance et la douleur serait la plus influente pour justifier nos attitudes à l'égard de l'animal, nous observons pour notre part que la justification morale de l'acte est suffisante pour justifier de réaliser un acte susceptible de générer de la souffrance. La rationalisation réduit la dissonance cognitive et affective en construisant des argumentations rationnelles postérieures souvent à la conduite effective (Festinger 1957). Ce mécanisme est suffisamment fréquent pour que Pol, Castrechini et Di Masso (2010) considèrent l'être humain comme un être plus rationalisant que rationnel. La pratique ou le savoir relève moins d'une éthique de la personne, que d'une morale conçue comme universelle, alors que celle-ci n'est que contextualisée.

L'utilisation de termes euphémistiques dé-moralisants

L'utilisation de termes euphémistiques, comme nous l'avons mentionné, est un « habillage

langagier » qui permet aussi de mieux atténuer la violence ou la souffrance générées. Le terme de « démarque » qui caractérise l'enlèvement périodique des animaux morts dans les animaleries conduit à réifier l'animal mort, à faire de l'animal un objet commercial quelconque et à gommer son statut d'être vivant. Ce langage euphémistique est utilisé pour permettre à des conduites néfastes de devenir respectables et pour réduire la responsabilité de la personne impliquée (Lutz, 1987).

Les différents mécanismes de défense/coping sont tantôt considérés comme adaptés pour certains auteurs, tantôt comme inadaptés en réponse aux tensions et sources de conflits internes qu'une situation génère (Chabrol et Callahan, *op.cit.*). Devons-nous considérer que l'acceptation par un élève de normes ou de pratiques de référence contraires à son éthique s'inscrit plus dans un mécanisme de défense ou un mécanisme de coping ? Dans le premier cas de figure, la personne gère un conflit interne, dans l'autre elle s'adapte à la réalité externe pour sa santé mentale et son bien-être. Selon la conception que nous en avons, le mécanisme est envisagé soit comme négatif ou soit comme positif pour le bien-être affectif de la personne (Chabrol et Callahan, *op.cit.*).

Nous observons qu'il peut, tout du moins chez certaines personnes telles que Joëlle pratiquant l'écornage, maintenir un mal-être affectif, et que quoi qu'il en soit, il est toujours préjudiciable au bien-être de l'animal. Ces résultats sont concordants avec ceux de Salmona (1994) ou de Porcher (2001, 2002) qui montrent que l'acceptation de normes antagoniques avec l'affectivité de l'éleveur à l'égard de l'animal conduisent à un mal-être de l'humain comme de l'animal.

Les mécanismes de défense/coping conduisent par ailleurs à une distorsion cognitive de la réalité affective de l'animal (Bowins, 2004). Si ces mécanismes peuvent être pertinents dans des situations de la vie courantes pour répondre à des conflits internes, ils nous apparaissent antinomiques avec une éthique éducative à visée émancipatoire. Ils le sont d'autant moins que la pratique éducative s'inscrit dans le champ de la didactique des questions socialement vives, qui se fonde sur une transparence des controverses éthiques et cognitives en jeu pour permettre à la personne de développer un raisonnement critique (Simonneaux et Legardez, 2011).

Si l'apprentissage vise à un changement, les stratégies de coping et de défense sont alors autant d'obstacles qui conduisent à générer des conceptions de l'animal situées adaptatives, associées à une non conscience ou une non prise en compte de son affectivité, et une dépréciation morale de la souffrance et du mal-être de l'animal. Ces différents mécanismes conduisent non seulement à nier ou minimiser l'animal et son bien-être, mais ils conduisent aussi la personne à nier son affectivité et son éthique.

4.4.3.5. Conclusion : L'apprentissage de pratiques et savoirs et éthiques relevant du bien-être animal : Entre facteurs situationnels et facteurs dispositionnels

Les positions des élèves dans l'apprentissage dans le cadre des questions socialement vives sont influencées par les systèmes de valeurs, les identités culturelles et socio-professionnelles, les perceptions des normes, les préjugés culturels (Simonneaux et Simonneaux, à paraître), au même

titre que des facteurs psychologiques. L'apprentissage de pratiques et savoirs relatifs au bien-être de l'animal dépend tout à la fois de facteurs situationnels (facteurs externes) et dispositionnels d'ordre éthique, affectif et cognitif.

Nous envisageons la situation comme « *un contexte comportemental qui a le pouvoir, au travers de sa récompense et de ses fonctions normatives de donner sens et identité aux rôles et aux statuts des acteurs* » (Zimbardo, 2008, p. 445). Cette situation se trouve placée dans un système qui la favorise : « *le système consiste en agents et agences dont l'idéologie, les valeurs, et le pouvoir créent des situations et dictent les rôles et les attentes pour des comportements approuvés d'acteurs dans leurs sphères d'influence* »⁷¹ (*ibid.*, p. 445-446).

Les aspects situationnels n'ont pas été assez pris en compte dans les modèles qui conduisent de l'attitude au comportement (Bonney, Weiss et Moser, 2010). Comme nous l'observons, ils sont pourtant directement associés aux conditions externes locales et sociales. Ils sont donc bien co-déterminants du comportement. Comme l'envisage Dewey (2011), le contexte et les contraintes sociales font partie des conditions ayant un impact sur la réalisation des désirs. La sensibilité morale est bien dépendante de la situation (Mc Neel, 1994, Bebeau et Brabeck, 1987).

Zimbardo (*op.cit.*) et Bandura (2004) privilégient la situation et la machination sociale pour justifier que des personnes deviennent des « démons », se désengagent moralement. Ces situations les mettent dans des tensions où la motivation éthique est inhibée par certaines caractéristiques situationnelles. Certes les comportements de protection sont spécifiques à la situation (Bonney *et al.*, *op.cit.*) mais il ne s'agit pas pour autant de minimiser les aspects dispositionnels, dont la non-confiance en soi, qui sont aussi susceptibles de générer un mal-être de l'animal et ce, malgré une situation favorable au bien-être de l'animal. Le combat entre les théories dispositionnelles et situationnelles sur la cruauté peut être pertinent à un niveau sociologique, mais il ne nous apparaît pas justifié au niveau individuel. La personne est tout à la fois assujettie à la situation qu'actrice dans ses choix et ses comportements.

Le dialogue entre les caractéristiques situationnelles et dispositionnelles de la relation de l'individu à l'égard de l'animal donne le sentiment d'un arbitraire et d'un manque de cohérence dans ses attitudes et comportements. Nous pouvons cependant constater qu'une motivation dispositionnelle égocentrée en défaveur du bien-être animal n'est pas inhibée par des facteurs situationnels qui lui est favorable. Par contre une motivation dispositionnelle en faveur du bien-être animal est inhibée par des facteurs situationnels qui lui sont défavorables. La prise de perspective de la souffrance de l'animal conduit à développer l'empathie, au travers d'une plus grande interconnectivité avec l'autre et donc une plus grande préoccupation à l'égard de son bien-être (Schultz, 2000). Nos résultats ne cautionnent pas ces conclusions. Des paramètres tant dispositionnels que situationnels sont susceptibles de rendre ce processus complexe.

71 Traduction personnelle de « *the situation is the behavioral context that has the power, through its reward and normative functions, to give meaning and identity to the actor's roles and status* » et « *the system consists of the agents and agencies whose ideology, values and power create situations and dictate the roles and expectations of approved behaviors within is spheres of influence* ».

Dans une visée éducative, il s'agit donc d'interroger tout à la fois la situation didactique proposée et les motivations spécifiques des élèves qu'ils mobilisent au sein de ces situations. Celles-ci peuvent être tout à fait antagoniques avec les finalités de la situation elle-même. Nous avons pu observer l'importance de la dimension motivationnelle de la personne à l'égard de l'animal, et la place de l'autorité scientifique, éthique ou statutaire et/ou de la conformité versus l'esprit critique de la personne.

Ces différents facteurs nous invitent à considérer 4 postures d'élèves relativement à la question du bien-être animal (voir figure n°20).

Nous distinguons d'une part l'axe relevant du niveau d'empathie éthique mobilisée par la personne à l'égard de l'animal et l'axe relevant du niveau d'esprit critique en termes cognitifs et éthiques et la soumission à l'autorité et/ou l'acceptation de la conformité.

Le premier type d'élève, illustré par Marc ou Joëlle, est soucieux de la question du bien-être animal, mais fait sien le conflit éthique qui en relève. Il accorde une faible légitimité à son affectivité et son éthique personnelle. Il n'envisage pas le bien-être animal comme une question *socialement* vive et ne remet pas en cause des savoirs experts ou savants, des pratiques de référence issus de l'école ou du monde professionnel, ni les valeurs implicites dont elles sont porteuses. D'un conflit social externalisé et explicite, la QSV devient un conflit psychologique internalisé et implicite, géré au travers de divers mécanismes de défense ou de coping. Nous proposons de nommer cette posture *soumise-contrainte*, l'élève traduisant tout à la fois une empathie éthique à l'égard de l'animal et une soumission à l'autorité scientifique et /ou à la conformité qui le conduit à refouler ses valeurs éthiques.

Le second, exemplifié par Myriam, Marlène ou Viviane, présente une compassion faible à l'égard de l'animal, s'inscrivant plutôt dans un mode relationnel relevant de la fusion et/ou la coupure. Il accepte avec parfois fatalisme les conditions de mal-être de l'animal au nom d'une certaine conformité. Il ne remet pas en cause des savoirs experts ou savants ou les pratiques de référence scolaires ou professionnelles, croit dans un savoir nécessairement stabilisé et considère qu'il y a des interlocuteurs compétents, légitimes pour répondre aux divergences d'opinions entre les différents contextes sociaux et professionnels de la question socialement vive du bien-être animal. Il sollicite l'institutionnalisation du savoir « vrai ». Il ne se reconnaît pas de compétences pour produire ses propres savoirs. Nous nommons cette posture *soumise-consentante* où l'élève se soumet à l'autorité scientifique et accepte un contexte socio-professionnel qui peut être délétère pour l'animal sans s'en émouvoir.

Le troisième, dont Ondine pourrait être la représentante, considère que le bien-être animal est une question socialement vive sur le plan scientifique et éthique, dans laquelle il se considère impliqué et qui le conduit à identifier les savoirs controversés, et à faire un choix prenant en compte ses

propres valeurs. Il envisage une co-construction du savoir en faisant dialoguer savoir scientifique, expert et d'expérience. Nous nommerons cette posture *critique-engagée* : l'élève considère le bien-être animal comme une question socialement vive, le savoir comme non stabilisé ce qui suppose de l'interroger dans une démarche démocratique où l'animal est aussi acteur ; l'élève peut refuser de s'inscrire dans une conformité ou d'accepter une autorité qui remet en cause son empathie éthique à l'égard de l'animal.

Le quatrième, exemplifié par Noël, montre un faible intérêt pour la question du bien-être animal et une absence ou une faible compassion à l'égard de l'animal. Il présente un esprit critique à l'égard de savoirs ou de pratiques qui remettraient en cause ses propres pratiques et le conduiraient à changer sa relation affective avec l'animal. Nous nommons cette posture *critique-résistante*, l'élève pouvant refuser l'autorité techno-scientifique et éthique de l'enseignant, aussi bien qu'une conformité sociale si celles-ci vont à l'encontre de ses pratiques, de ses habitudes, et de ses valeurs.

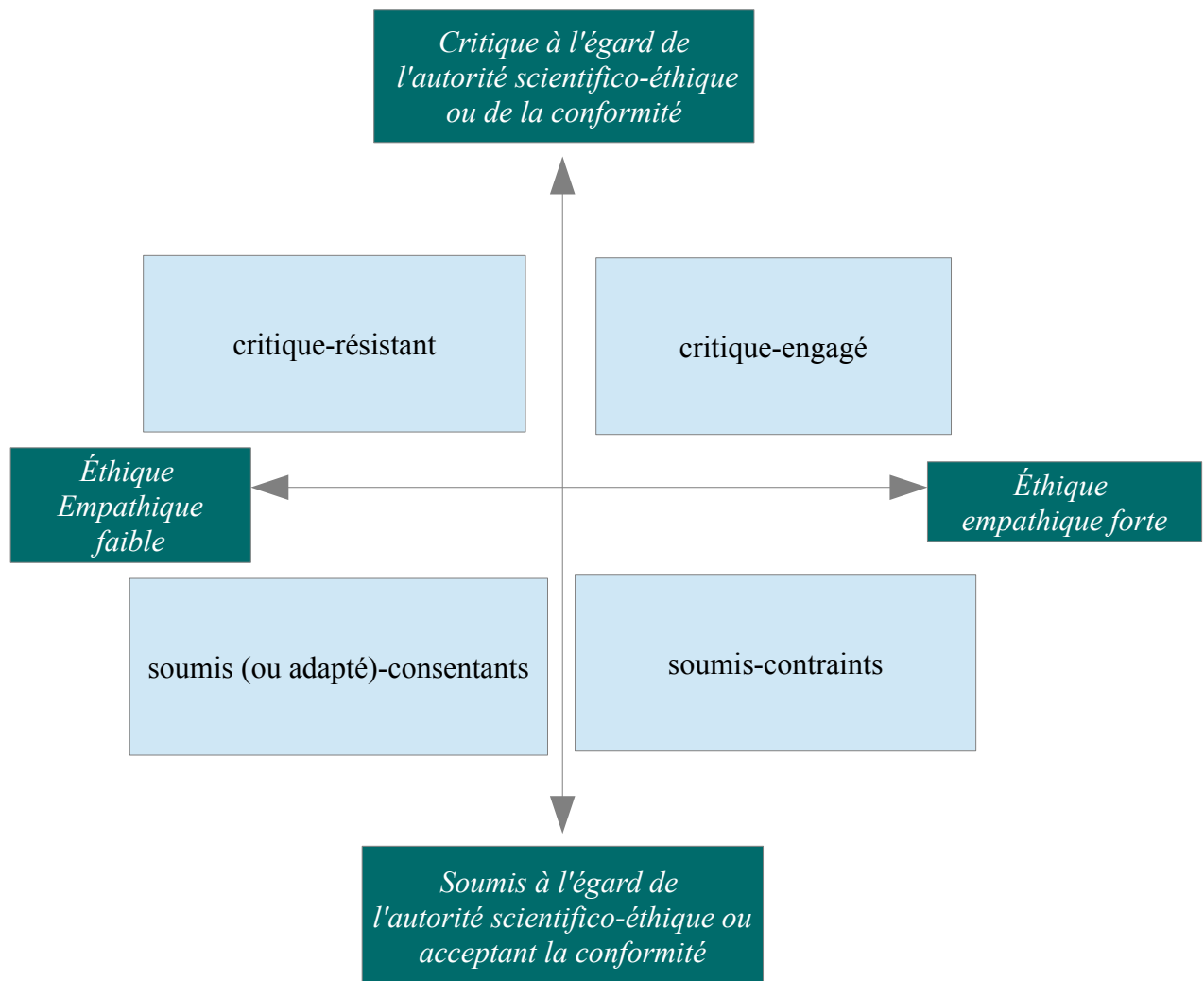


Figure n°20: Postures d'élèves relatives au bien-être animal

Ces différentes postures sont situées, elles ne relèvent pas d'un trait de personnalité de l'élève. L'élève peut donc changer de postures selon la situation dans lequel il se trouve. Nous sommes conduit à nous interroger sur les conditions nécessaires à une éducation à l'empathie interspécifique.

4.4.4. Des conditions nécessaires pour une éducation à l'empathie interspécifique

Le tableau n°86 met en regard les freins à l'éducation à l'empathie que nous avons pu identifier et les facteurs qui sont potentiellement susceptibles de les dépasser. Nous sommes amené à envisager non seulement les facteurs susceptibles d'éviter les obstacles générés par les situations d'enseignement que nous avons mis en évidence, mais aussi à questionner les modalités qui permettent à une telle éducation de dépasser les obstacles rencontrés dans le cadre de l'éducation non formelle et informelle.

Tableau n°86: Facteurs limitants et propositions de facteurs éducatifs susceptibles de les dépasser

<i>Les facteurs obstacles à l'apprentissage de l'empathie</i>	<i>Les facteurs nécessaires à l'apprentissage de l'empathie</i>
L'autorité à l'égard des pratiques et savoirs de référence et à l'égard de l'élève	L'absence d'un dogmatisme techno-scientifique et éthique et la promotion d'une rationalité éthique critique faisant dialoguer valeurs et savoirs/ou pratiques ; une posture de non jugement
La conformité à l'égard des pratiques professionnelles considérées de référence	L'ouverture à la créativité de pratiques hors-normes
La loyauté à l'égard des pratiques parentales	La non-remise en cause des pratiques parentales, la valorisation des problèmes de la personne comme support de changement
Les habitudes professionnelles	La réflexivité sur ses pratiques, l'aide à la résolution de problèmes individuels, la résolution de problèmes collectifs
Des intentions divergentes au regard du bien-être animal	La dialogie entre les différentes intentions en favorisant la créativité
Les conflits de messages dans les interactions entre les sphères de l'éducation formelle, non-formelle et informelle	L'école, espace de médiation entre les conceptions et pratiques d'acteurs et l'animal
Le sentiment de non-efficacité et de manque de confiance en soi	Le respect, le non-jugement, l'entraide et le conflit dans les démarches éducatives
L'apprentissage dans des contextes décalés de la réalité de l'activité professionnelle	L'apprentissage en situation professionnelle
Un anthropomorphisme naïf	Une éducation à l'intuition et au doute, la co-
La non prise en compte des savoirs expérientiels et sociaux	construction de savoirs faisant dialoguer les savoirs scientifiques, expérientiels et sociaux

4.4.4.1. Le refus d'un dogmatisme techno-scientifique : pour le développement d'une pensée post-moderniste relevant d'une rationalité éthique critique

L'autorité de l'enseignant techno-scientifique s'inscrit dans ce que Lemoigne (1995) nomme une épistémologie culturelle ambiante cartésienne positiviste. Celle-ci constitue la base du contrat social entre la science et la société. Elle suppose donc ce qu'est le savoir enseignable, un savoir qui est indépendant de celui qui le décrit, même si ses descriptions ne sont pas indépendantes de cette réalité. Elle s'appuie sur une hypothèse déterministe, qui, en relation avec cette réalité externe, suppose que la réalité que l'on peut connaître a en soi une détermination interne, qui est potentiellement connaissable. En réaction à une épistémologie dont nous observons les effets délétères pour l'émancipation de l'élève et le bien-être de l'animal, Lemoigne (2005) invite à associer la question du vrai et du bon, à développer une éthique de la compréhension.

Pour le phénoménologue Henry (1992), une science qui annihile la subjectivité de l'homme, qui empêche un travail subjectif, vivant, ne peut pas être compatible avec une quelconque éthique. *« L'action a maintenant son origine dans la technique, processus de transformation matérielle de l'univers coupé de l'homme, et organisé par un savoir galiléen qui a fait abstraction de la vie. Or, il s'agit en réalité d'un processus d'auto-transformation matérielle dans lequel personne ne décide (...) Cet auto-développement ne cesse d'inclure en lui et d'utiliser le savoir scientifique, mais on ne peut pas dire que ce savoir ait jamais prescrit la construction de telle ou telle machine. Ce qui se passe à l'évidence c'est que la technique, en tant que système autonome, n'est plus du tout une simple application d'un savoir scientifique mais qu'au contraire c'est elle qui va sans cesse requérir la science de lui fournir des connaissances dont elle a besoin pour poursuivre un développement dont le but est devenu étrangers à l'homme (...). Alors le problème de l'éthique ne se posant qu'à ceux qui font quelque chose, s'adresse de moins en moins aux hommes puisque justement, ils se trouvent tendanciellement exclus »* (p. 11).

La question qui se pose alors dans le cadre de la formation professionnelle est soit de former l'individu à l'acquisition d'un savoir techno-scientifique qui puisse répondre à des finalités et des valeurs utilitaristes qui le dépassent, soit de permettre une émancipation qui le conduise à pouvoir répondre à ses propres finalités et ses propres valeurs. La première orientation suppose d'agir éventuellement contre les principes éthiques et l'affectivité de la personne, quitte à ce qu'elle engendre, comme nous avons pu l'observer, des mécanismes de défense/coping qui lui permettent de s'ajuster au système socioprofessionnel. Elle invite à une éducation qui ferait accepter aux êtres humains leur statut de capital humain et leur formation essentiellement utilitariste, techno-instrumentale, pour en faire des acteurs adaptés, acritiques et obéissants (Lenoir, 2012).

C'est à ce titre que Hagège, Reynaud, Caussidier, Favre (2011) voient les approches dogmatiques dans l'enseignement comme un frein au changement pour développer la responsabilité et le développement durable. Ces approches s'inscrivent dans un intérêt pour une formation technique pour un développement que la personne ne maîtrise pas et qui ne lui appartient

plus, contre une formation critique émancipatrice de et pour la personne (Finger, 1986).

La deuxième orientation n'est possible que si l'Homme se réapproprie la technique et le savoir, si cette technique fait sens pour lui, qu'elle correspond à son éthique, ses désirs et ses intérêts. Si la place de l'animal dans l'interaction ne fait pas sens pour la personne, ou si la personne se sent impuissante à pouvoir la changer, elle est alors tout aussi impuissante à pouvoir repositionner une éthique de la relation à l'animal car elle-même s'inscrit dans un système qui la nie. Développer la pensée critique, à l'exemple d'Ondine, sur les savoirs, les pratiques comme sur les valeurs, c'est-à-dire s'inscrire dans une rationalité éthique critique, apparaît une réponse potentiellement pertinente pour répondre à un tel enjeu, faut-il que nous nous expliquions ? En premier lieu, valoriser la rationalité suppose-t-il de nier l'intérêt d'une éducation à l'intuition et au sentiment ?

4.4.4.1.1. Privilégier le raisonnement et la réflexivité sur l'intuition et les sentiments ?

Notre problématique avait mis en lumière la tension entre une approche d'une éducation morale kantienne privilégiant la rationalité et une approche haidtienne invitant au primat de l'intuition et des sentiments. Notre recherche sur l'éducation à l'empathie interspécifique nous conduit à plusieurs titres à opter pour un dialogue entre ces deux formes d'éducation dans le contexte d'une formation professionnelle. D'une part nous observons qu'une approche didactique susceptible de créer une relation affective avec l'animal peut générer une résistance à la relation. Générer un sentiment à l'égard de l'autre ne se décrète pas. D'autre part, nous constatons que l'intuition dans la relation à l'animal, qu'elle vise à une meilleure compréhension des comportements de l'animal ou de ses émotions, est susceptible de s'inscrire dans une compréhension de fusion ou de coupure en fonction de facteurs dispositionnels de la personne et/ou de facteurs situationnels, ou en d'autres termes être une intuition déformée par la disposition de la personne et ses interactions sociales.

Selon Ballini, Robardet et Rolando (1997), l'intuition peut être un obstacle à l'acquisition de concepts scientifiques relativement à l'animal. Et réciproquement, l'absence de savoirs scientifiques peut limiter l'intuition, tout particulièrement dans une relation interspécifique. L'intuition ainsi déformée ou limitée peut s'avérer préjudiciable au bien-être de l'animal.

Ainsi, si Graham, Haidt et Rimm-Kaufman (2008) ouvre l'intuition à l'éducation morale, il s'agit de s'interroger sur ce que devrait être alors une éducation à l'intuition.

Contrairement à Gilligan (1982) qui qualifie une rationalité qui exclut l'intuition de masculiniste opposée au care, nous pensons que la rationalité permet d'aider une personne vulnérable à développer une pensée autonome, et qu'elle s'inscrit en conséquence dans une éthique du care. En d'autres termes, la question de l'éducation à l'empathie interspécifique, si elle s'inscrit dans une épistémologie relationnelle, est aussi bien une éducation à la relation à l'animal qu'une éducation à la relation critique aux autres humains.

Une éducation qui vise à une pensée critique ne s'oppose pas à une éducation à l'intuition. Mais nous ne parlons pas ici de l'éducation à l'intuition promue par Ferdinand Buisson (1911) qui relèverait de méthodes spécifiques à l'enfance et qui conduirait à faire entrevoir avec poésie et

« fraîcheur » le monde de choses et d'idées. Nous parlons d'une éducation qui favoriserait une réflexivité sur les intuitions que nous pouvons avoir et qui sont susceptibles de favoriser ou de nuire à une relation empathique à l'égard de l'animal, et d'en réaliser un auto-hétéro-examen pour reprendre la notion de Morin (2004). Un tel exercice de la réflexivité peut permettre de ré-interroger des intuitions préjudiciables au bien-être de l'animal. A l'exemple d'Éliane découvrant qu'être calme avec les vaches fait partie de ses qualités contrairement à son père, il peut aussi favoriser une prise de conscience émancipatrice des compétences de la personne. A l'instar de Zeidler et Sadler (2008), nous pensons qu'une éducation à la conscience doit fonder une éducation éthique, que les éducateurs doivent permettre de développer une réflexivité critique chez l'élève, même si cela ne change pas nécessairement leurs points de vue.

Une éducation à la pensée critique nous apparaît donc la plus justifiée. Nous choisissons volontairement le terme de « pensée » qui suggère un processus réflexif conscient en situation, plutôt que celui d'« esprit », bien que souvent utilisé dans la littérature, mais qui laisserait à entendre un caractère dispositionnel de la personne.

Une telle pensée critique, à l'instar de Kohli (1999) et de Dewey (2011) ne peut pas s'appuyer sur une approche rationnelle purement cartésienne. L'acquisition de savoirs, comme nous avons pu l'observer, ne change pas à elle seule les motivations de la personne. La dimension relative aux valeurs est majeure dans le processus d'apprentissage. Une éducation, dans une approche moderniste, qui donnerait le primat à la rationalité dans les prises de décision en refusant en conscience la présence des valeurs, et de trouver des standards de l'acceptabilité ne nous apparaît pas opportune. L'acceptabilité relève en soi aussi d'une question de valeurs.

La question que pose Kwak (2008) dans son analyse épistémologique de l'éducation morale est alors plutôt de savoir s'il est préférable, dans une approche postmoderniste extrême, de nier la rationalité et de donner le primat aux valeurs, ou dans une approche post-moderniste modérée de trouver une solution raisonnable en prenant en compte les valeurs de l'autre, et d'avoir une acceptabilité de chacune des valeurs en présence.

Le paradigme de la postmodernité n'est pas aisé à définir de manière simple et univoque. Boisvert (1997) considère qu'il « *repose d'abord sur un schéma théorique qui défend l'idée selon laquelle il est maintenant nécessaire de comprendre les phénomènes contemporains de bouleversements, de changements et de crises à la lumière d'une conception particulière du changement : celle d'une mutation de notre être-au-monde* » (p. 97). Il conçoit cette mutation comme un processus de changement à travers lequel l'humain cherche à s'adapter rapidement à un nouvel environnement qui se fait menaçant. Cette mutation ne fait pas l'objet d'une concertation, elle répond à une conjoncture de nécessité. « *Le paradigme moderne est humaniste et institutionnel. Il place l'homme comme finalité absolue et s'appuie sur les institutions pour émanciper l'individu. La nouvelle culture postmoderne cherche à remettre l'être humain au cœur de la gestion du présent.*

L'individu doit vivre en fonction de ses propres goûts, ses désirs et intérêts et promeut une dés-institutionnalisation de nos sociétés en faveur de la responsabilité individuelle. La volonté de choisir soi-même ce que l'on désire est sans doute la valeur centrale qui marque le comportement des individus » (Boisvert, *ibid*, p. 109). La vérité n'est alors plus unique, elle est plurielle et partielle, liée à la subjectivité, aux circonstances. Cette approche postmoderniste suppose le respect réciproque de choix. La tolérance devient alors la valeur incontournable pour la viabilité et la liberté de choix. Il s'agit donc moins d'un repli sur soi que de la prise de conscience d'une interdépendance, et de s'appuyer sur l'éthique comme instance régulatrice. Ce paradigme, dans la mesure où il n'est plus logocentré, ne privilégie plus la rationalité, voire même la remet en cause dans la mesure où elle n'est le fruit que d'un usage culturel de la langue (Derrida, 1984).

Les approches philosophiques relatives à l'éducation, considérées tantôt comme modernistes ou postmodernistes, nous conduisent à ne pas nous inscrire dans une pensée duale. Nous les appréhendons plutôt comme un continuum entre une approche derridienne remettant en cause la rationalité en faveur de l'imagination, et une approche cartésienne privilégiant la rationalité logique dans le raisonnement critique. Mais la rationalité n'est pas le seul critère qui permet de distinguer les différentes approches. Il en est aussi de l'éthique et de la morale. Nous nous fonderons sur la pensée de quatre philosophes, Derrida, Burbules, Dewey et Habermas pour envisager les différences de conception d'une éducation à la pensée critique au regard de ces deux critères.

Une éducation derridienne de la pensée critique aurait comme visée de déconstruire notre rationalité. Derrida considère qu'il n'existe pas de savoirs objectifs, il n'est de savoirs que contextualisés, influencés par la culture, les traditions, le langage, les préjugés, les croyances. La déconstruction aurait alors comme objectif de déconstruire les points de vue sur l'autre ainsi générés mais aussi de s'inscrire dans un relativisme moral (Sweetman, 1999). Cependant le relativisme moral ne conduit pas selon Derrida à une a-moralité. Si il refuse les règles et les normes, il considère que l'éthique s'exprime dans un non-savoir, un indécidable. « *C'est au moment où je ne sais pas quelle est la bonne règle que la question éthique se pose* » (Derrida, cité par Raffoul, 2007, p. 308). Derrida dissocie donc l'application d'un savoir à l'expression d'une éthique. En d'autres termes, si il y a rationalité calculatrice, il ne peut y avoir éthique. Celle-ci est pour Derrida (1984) une ouverture à l'autre dans son autre total. Le raisonnement éthique devient oxymorique. Biesta (2009), au travers de son analyse de la philosophie derridienne, conçoit la finalité éducative de la déconstruction visant une autonomie herméneutique radicale, à la stricte divergence des vérités individuelles, à l'acceptation de la compréhension et de la non-compréhension dans le processus compréhensif, et à un retrait passif de l'enseignant afin de favoriser l'invention chez l'élève. Il invite plus spécifiquement à une pédagogie éthique de l'invention, en créant des opportunités pour que quelque chose de nouveau émerge dans la rencontre à l'autre, une invention singulière de l'autre. Cette pédagogie est qualifiée d'éthique dans la mesure où elle relève d'un principe d'hospitalité, de l'accueil de l'autre dans son altérité, une hospitalité inconditionnelle qui fonde l'éthique derridienne (Raffoul, *op.cit.*).

Biesta (*op.cit.*) nous propose donc deux situations éducatives : la première, réflexive, conduit à

un questionnement sur soi en relation avec l'autre en contexte. Le raisonnement éthique devient alors raisonnement *sur* son éthique et sa compréhension contextualisée de l'Autre. Une seconde invite à rencontrer l'Autre dans des contextes nouveaux et à l'inventer.

L'approche réflexive qui est suggérée ici fait écho aux conclusions que nous avons obtenues, dans la mesure où elle conduit la personne à s'interroger sur les savoirs et les éthiques-en-contexte mobilisés dans la relation. Elle est, selon nous, un moyen pour permettre à l'apprenant de porter un regard sur soi en relation avec l'Autre, et sur l'Autre en relation avec soi. Elle peut permettre une prise de conscience transformative. Mais une telle transformation n'est possible que dans la mesure où l'autre est potentiellement connaissable et/ou qu'il y ait possibilité d'une interrogation éthique. Si l'Autre ne peut être conçu que comme une pure altérité, si il y a séparation ontologique entre soi et l'Autre, comme le considère Derrida (1984), l'empathie est alors utopique. Si par ailleurs l'éthique ne peut s'inscrire que dans l'action et ne peut être raisonnée comme il le prétend aussi, la réflexivité envisagée sur une éthique en contexte ne fait elle-même plus sens dans la mesure où elle ne peut être anticipée. A l'instar de Rogalsky (2003), nous pensons qu'une activité réflexive s'inscrit dans trois types d'opérations cognitives, de contrôle, d'anticipation et d'ajustement. Dans l'approche derridienne, ces trois opérations n'ont pas de raisons d'être.

La deuxième approche qui consiste à inviter à rencontrer l'autre dans des contextes différents pour le réinventer nous interroge comme pouvant répondre au développement d'une pensée éthique. D'une part, comme nous avons pu l'observer, la conception de l'animal est située et c'est donc bien dans la situation que cette conception et la relation relative à l'Autre doit être interrogée. Nos résultats nous montrent que le changement de relation avec l'animal et de conception de l'animal qui peut être généré par une rencontre dans un nouveau contexte n'apparaît pas modifier la relation dans d'autres contextes. D'autre part, le postulat derridien selon lequel il est impossible de comprendre l'Autre nous interroge sur le sens donné à une telle démarche éducative.

Burbules (1995) s'inscrit dans un postmodernisme modéré. Pour ce philosophe, le postmodernisme s'inscrit dans le doute et non dans le déni de la rationalité. Il a du raisonnement une vision plus large qu'une pure rationalité. En introduisant, le terme de « raisonabilité » (« *reasonableness* »), il traduit le souci d'intégrer des questions épistémiques, pratiques, morales et éthiques. Il propose de regarder la raison comme « *une pratique se développant dans une interaction communicationnelle dans lequel joue pleinement pensée, sentiment et motivation* » (p. 145) ainsi que d'inscrire cette manière de raisonner dans le traitement de questions, de résolution de problèmes ou dans des jugements ou des désaccords. Le processus de raisonnement est jugé par son efficacité pratique, son acceptabilité sociale, quant aux conclusions qui en découlent. Cette façon de pensée suppose une critique sociale, une analyse des pouvoirs et des idéologies comme des distorsions de la pensée humaine et d'avoir une vision intersubjective du monde. Burbules (*ibid.*) propose quatre vertus pour s'engager dans la « raisonabilité » : i) l'objectivité qu'il définit comme une attitude de tolérance, une capacité à prendre le point de vue d'un autre, de regarder des positions alternatives sans jugement, et de repérer ses propres biais dans son raisonnement. Cette objectivité est aussi bien méthodologique que morale. *A contrario*, la subjectivité serait de ne pas voir nos

propres biais, de ne pas réfléchir à notre place, notre identité. La solidarité s'oppose au relativisme. ii) La deuxième vertu est d'accepter le « fallibilism », c'est-à-dire de ne pas avoir peur de faire des erreurs, Il suppose de prendre des engagements et des risques, et de s'opposer au conformisme. Une telle « raisonabilité » permet une capacité de changement, dans un environnement social où l'erreur est regardée avec faveur, et non avec dédain. iii) La troisième vertu est de maintenir un attitude pragmatique. C'est la croyance que la résolution de problèmes pratiques relèvent de processus de développement moral, intellectuel et politique. Le pragmatisme s'inscrit dans la tolérance de l'incertitude, l'imperfection et l'incomplétude. iiiii) La quatrième vertu est la judiciosité. Le jugement est alors indéterminé dans un contexte donné. Plusieurs réponses peuvent être raisonnables.

Pour Burbules (*ibid*), ces vertus permettent d'orienter ce qui feraient les conditions nécessaires pour une exploration intersubjective sans pour autant s'inscrire dans la croyance d'un consensus de ce que pourrait être le résultat le meilleur. Tout accord qui se produit n'est pas transcendantal mais est lié à un sens particulier et concret. Il peut être envisagé d'exclure des personnes qui se montrent contre-productives à l'intelligence, l'engagement et au soin des pensées et actions. Le philosophe met ainsi moins l'accent sur un accord rationnel, que sur des pratiques normatives et des relations morales. Il souhaite ainsi ni tomber dans un relativisme, ni remettre en cause la diversité des pensées humaines.

Habermas (1999), s'il invite à faire preuve d'esprit critique vis-à-vis de pratiques qui s'insinuent dans la vie sociale et qui font force d'évidence alors même qu'elles sont idéologiques (Dupeyrix, 2009), ne souhaite pas pour autant abandonner une approche moderniste qui met en exergue la rationalité. Refusant une approche relativiste, il considère qu'il est possible de décider au moyen de bonnes raisons la théorie morale la plus à même de faire émerger de nos intuitions morales une théorie morale universaliste. Il insiste sur le fait que les jugements moraux ne sont pas possibles sans une reconstruction de ces intuitions morales par abstraction réfléchissante car selon lui les réponses postconventionnelles kohlbergiennes⁷² face aux dilemmes moraux n'ont rien de naturel. Il propose alors d'inviter à élaborer un point de vue moral par une éthique procédurale. Ce point de vue est un jugement moral impartial qui a force d'universalisation. Il ne peut se construire qu'au travers d'une démarche éthique de la discussion fondée sur des possibilités d'entente. Cette dernière doit se fonder sur un sens du consensus et de l'harmonie sociale. Pour le philosophe, tout savoir est médiatisé par la communication, au principe d'une rationalité qui ne se limite pas à l'action efficace mais qui s'étend à la sphère des normes. Habermas maintient une prétention à la vérité, à la véracité et à la justesse comme prétention à la validité.

Pour Dewey (2011), la formation des valeurs passe aussi par une démocratisation des institutions, pour créer des valeurs qui régulent le vivre ensemble et qui conduisent à encourager de nouvelles interactions avec l'environnement. Contrairement à Habermas, Dewey (*ibid.*) considère que l'universalisation relève autant des normes que des valeurs. Il insiste par ailleurs sur le fait que ces

⁷² Nous rappelons que dans son modèle de développement moral, Kohlberg (*op.cit.*) envisage un stade pré-conventionnel, conventionnel et post-conventionnel. Ce dernier stade est celui du contrat social, fondé sur des valeurs et des principes associés à la dignité humaine, et celui de principes éthiques universels.

normes et valeurs ne sont que des moyens à mettre à l'épreuve de l'expérience.

L'éducation à la pensée critique s'inscrit, pour Burbules comme pour Dewey et Habermas, dans une approche qui fait dialoguer raison, morale et/ou éthique dans une démarche intersubjective fondée sur la discussion. En cela ces auteurs s'opposent à une conception cartésienne de l'esprit critique fondée sur la seule déduction logique et les règles strictes de l'évidence. Une telle forme de discussion nous apparaît justifiée pour favoriser une éducation à l'empathie dans la mesure où elle permet la prise de distance avec soi-même, notamment au travers du développement d'une empathie cognitive avec autrui, et de favoriser un hétéro-examen de son éthique. Apprendre à communiquer devient alors une condition favorisante pour permettre à l'élève de développer une pensée critique et pour apprendre à ne pas faire le jeu des interactions sociales auxquelles il est soumis.

La discussion, pour lui permettre de s'inscrire dans une telle finalité éducative se fonde sur un présupposé éthique relevant d'un réalisme démocratique chez Burbules et un idéal démocratique chez Habermas.

4.4.4.1.2. Le cadre éthique de la discussion en faveur du respect de la vulnérabilité

Le cadre éthique de la discussion proposé par Habermas et Burbules nous apparaît relever de principes complémentaires. L'intercompréhension et la solidarité avancées dans l'agir communicationnel habermassien (1999) peuvent être mis en regard de la tolérance et la capacité à prendre le point de vue de l'autre invoquées par Burbules (1995). Habermas (*op.cit.*) insiste tout particulièrement sur un cadre de la discussion qui permette de respecter la vulnérabilité des participants.

Ces principes sont, selon nous, susceptibles de répondre à un éventuel manque de confiance en soi de l'élève dont nous avons relevé les effets délétères sur une éducation à l'empathie interspécifique. En effet, la confiance en soi, un des aspects de l'estime de soi, découle des rapports affectifs primaires qui s'expriment au travers de l'amour, l'amitié ou la bienveillance (Honnelt, 2006), associés en particulier à un principe de sollicitude.

Mais, elle est aussi, ce qui pourrait paraître paradoxal, un construit social découlant de rapports tensionnels avec autrui (Lenoir, 2012). C'est au travers du conflit que la personne peut tout à la fois développer une affirmation d'une différence au sein d'un groupe divisé, une intégration sociale et la reconnaissance de l'autre. Lenoir (*ibid.*) propose donc « *une pédagogie critique du dialogue qui reconnaît l'existence de tensions sociales, du conflit, d'oppositions, qui appréhende ces tensions sociales comme une source d'évolution vers la compréhension et l'acceptation de l'autre, et qui pose la complexité des rapports entre le sujet humain et la collectivité* » (p. 213).

Une approche éducative qui invite à la discussion au travers du conflit est donc susceptible de répondre non seulement au respect de la non-confiance en soi de la personne mais aussi à la construction d'une affirmation de soi et ce, dans la mesure où la discussion s'inscrit dans un cadre éthique fondé sur l'empathie cognitive, sur une éthique habermassienne ou burbulienne.

4.4.4.1.3. Une discussion relevant d'une éducation éthique versus d'une éducation morale

Alors que Dewey (2011) préconise dans la discussion de faire prévaloir la construction de normes et de valeurs, Habermas (2013), dans le souci d'une validité des normes qui trouveraient l'accord de tous, considère nécessaire de mettre en sommeil les valeurs qui relèvent de ce qui fait la vie bonne de la personne pour un principe universalisant de justice. Une morale « *universalisante n'a pas à faire à la préférence des valeurs, mais à la validité prescriptives de normes* » (Habermas, 1999, p. 36). Or, l'empathie relève de questions éthiques, des valeurs individuelles, et le care, à laquelle elle s'affilie, s'inscrit en opposition à une approche morale fondée sur la justice. L'éducation à l'empathie interspécifique ne peut donc s'inscrire que dans une discussion deweyenne. Lorsque, à la question de l'intérêt d'un débat sur le bien-être animal, Noël répond « chacun fait ce qu'il veut », il annonce par là même que le bien-être animal appartient à la sphère privative, et relève donc d'une question éthique et non pas morale. Dans le contexte de démocratie moderne, il est impossible de fonder une morale sur une conception philosophique du bien (Habermas, 1999). Si une éducation peut se donner comme objectif de développer une autonomie de la pensée à l'égard des savoirs, elle ne peut pas imposer le développement d'une compassion. .

Habermas (*op.cit.*) soulève d'ailleurs le problème des questions qui ne relèvent pas d'une solidarité à l'égard d'un être humain socialisé et communiquant. Il interroge une démarche qui risquerait d'être anthropocentrique :

« *Il est (...) difficile de répondre à la question fondamentale de l'éthique écologique : comment une théorie qui se limite au cercle des destinataires capables de parler et d'agir peut-elle se comporter à l'égard de la vulnérabilité d'une créature muette ? Dans la pitié à l'égard de l'animal maltraité, (...) s'éveillent des intuitions morales qui ne peuvent être sérieusement satisfaites par le narcissisme collectif qui reste en dernière analyse anthropocentriste* » (Habermas, 1999, p. 31).

A ses doutes sur l'intérêt de l'éthique de la discussion qui exigerait l'assentiment de tous sur des champs qui ne relèvent plus uniquement de l'humain, Habermas avance « *une autocompréhension de la théorie morale qui aurait pour tâche d'éclairer le noyau universel de nos intuitions morales et de réfuter ainsi le scepticisme axiologique. A charge pour les concernés de trouver des réponses pratico-morales qui s'imposent à eux dans une certaine objectivité historique.* » (*ibid.*, p. 31).

Habermas avance comme présupposé une universalité de nos principes moraux. Les controverses relatives au bien-être animal et les éthiques en jeu nous interrogent quant à l'existence de principes moraux qui pourraient les dépasser et qui seraient acceptés par tous. La question du bien-être animal nous invite plutôt à nous inscrire dans le traitement d'une éthique complexe sans pour autant nier l'existence de normes morales. La discussion ne peut, selon nous, viser qu'à mettre en lumière les fondements éthiques, les désirs et les intérêts de chaque personne dans le cadre d'un auto-hétéro-examen (Morin, 2004 ; Kwak, 2008) .

Il s'agit donc moins de faire prévaloir un consensus fondé sur des normes de justice que de permettre une prise de conscience de la complexité des éthiques qui anime chaque personne, de lui permettre de se questionner sur les valeurs propres, les désirs et les intérêts qui l'animent à

l'occasion de pratiques qui le mettent en relation avec l'animal.

4.4.4.2. Faire le choix de problématiques professionnelles contextualisées

L'expression de comportements empathiques et la mobilisation des connaissances relatives à l'animal et à son bien-être sont intimement associées à la situation dans laquelle se trouve la personne. Habermas (1999) revendique que les jugements moraux soient issus de questions contextualisées afin d'éviter le risque de n'obtenir que des réponses démotivées avec un déficit pratique. Zeidler et Sadler (2008) promeuvent le développement d'un raisonnement moral contextualisé. Nous considérons que l'entrée par des questions contextualisées peuvent conduire des personnes, qui, à l'exemple de Noël, ne souhaitent pas s'inscrire dans une discussion sur la question générale du bien-être animal, à s'engager dans une démarche d'hétéro-examen et ainsi d'auto-examen. « *Ces observations nous invitent à nous inscrire dans une théorie de la cognition située. Celle-ci conduit à envisager l'apprentissage comme produit via une action, une pratique qui se réalise dans le cadre collectif et/ou individuel, et qui est médiatisé par des objets et pas seulement par des productions discursives, invitant à une rationalité praxéologique. Les pratiques générées par l'interaction entre humain et non humain forment les connaissances et sont inscrites dans le rapport des acteurs aux autres et aux objets présents* » (Brassac, 2008).

Nous préconisons donc que la question soit située et que la situation s'inscrive dans le contexte professionnel.

Les tenants du situated learning préconisent le recours à des tâches authentiques dans des contextes les plus réalistes possibles. C'est dans la situation que la personne développe certaines valeurs plutôt que d'autres. Il aurait été *a priori* logique de proposer à l'élève des situations didactiques qui ne mettent en jeu qu'une valeur altruiste. Pratiquer des actions avec un objectif de care environnemental favorise les comportements pro-environnementaux, contrairement au seul apprentissage de savoirs environnementaux (Jordan, Hungerford et Tomera, 1986). Or, nous observons d'une part que ces situations n'activent pas d'empathie à l'égard de l'animal chez les personnes qui s'inscrivent dans une relation de coupure et que d'autre part les élèves remettent en cause les acquis tant éthiques que cognitifs lorsqu'il s'agit de les transférer dans un contexte complexe mettant en jeu des valeurs contradictoires de protection et d'utilisation de l'animal. Qui plus est, la motivation d'apparemment générée dans une situation ne conduit pas nécessairement à développer cette même motivation dans une autre situation, ce qui nous fait dire que l'empathie est surtout une question situationnelle. Les processus d'enseignement qui font succéder des pratiques éducatives valorisant tantôt des valeurs égocentrées, tantôt zoocentrées conduisent à compartimenter les valeurs. Les dissocier, c'est entretenir une concurrence interne entre des valeurs affectives et des valeurs utilitaristes extrinsèques. C'est ne pas répondre à la complexité éthique et cognitive des pratiques professionnelles et au souci de pouvoir mettre en dialogue des valeurs concurrentes.

Il ne s'agit pas pour nous de remettre en cause les approches visant à développer une connexion

émotionnelle, un attachement avec l'animal. Elles sont opérantes chez l'enfant et tout particulièrement à 9-10 ans en vue de développer la responsabilité de l'enfant et l'apprentissage de l'empathie au travers d'expériences mobilisant des comportements de soin (Lawrence, Muldoon, Lakestani, Currie, Williams, 2010). Mais celles-ci s'avèreraient au vue de nos résultats peu opérantes avec des adolescents en formation professionnelle. Les enjeux professionnels supposent au moins pour partie de concevoir l'animal au travers de valeurs utilitaires. La prise en compte du bien-être animal invite à mobiliser des valeurs altruistes. C'est bien dans la tentative de trouver un dialogue entre les deux valeurs que se positionnent une éducation au bien-être animal et une éducation à l'empathie.

Considérant qu'il est nécessaire que les situations d'apprentissage s'inscrivent dans une finalité professionnelle reconnue comme telle par l'élève, deux situations peuvent être envisagées dans le cadre d'une éducation à l'empathie interspécifique. Une situation favorisant une discussion entre apprenants et une situation en relation avec l'animal.

Afin qu'elles suscitent un apprentissage à l'égard d'une rationalité éthique critique, nous proposons que ces deux situations répondent à des problèmes relevant d'intérêts et de désirs contradictoires, conditions propres à la formation de valeurs (Dewey, 2011). « *Dans la résolution d'un problème, la valeur de ce qui est avancé comme conclusion est définie au regard de sa capacité à résoudre le problème présenté par la situation examinée* » (p.139).

Nous en concevons deux intérêts majeurs : d'une part, elles sont susceptibles de générer un conflit cognitif et éthique favorable à la problématisation, d'autre part elles invitent à la créativité. Pour Dewey (*ibid.*), estimer les possibilités d'une situation est une tâche pratique qui requiert non seulement le concours de la raison, mais aussi de l'imagination et de l'émotion. L'imagination est ici conçue comme une capacité à examiner la réalité existante, à former des désirs et des intérêts adaptés à cette réalité, à faire émerger des idéaux en identifiant dans la situation des possibilités désirables. La valeur des idéaux est liée aux expériences qu'ils rendent possibles. La formation des valeurs devient un principe de création, expérimental et continu, ce qui revient à être créateur de nous-mêmes. L'imagination contribue à aider la personne à construire des réponses dans des contextes qui mobilisent des valeurs a priori contradictoires, et qui supposent un dialogue (Morin, 2004) et une créativité (Von Foerster, 2006)

« Le problème, c'est de prendre des décisions pour des questions par essence indécidables. A ce moment apparaît la métaphysique, et elle demanda à sa jeune sœur l'éthique : « que me conseillerais tu de rapporter à mes protégés, les métaphysiciens, qu'ils s'appellent ainsi ou non ? » et l'Éthique répondit : « dis-leur qu'ils devraient s'efforcer d'agir en sortes d'augmenter le nombre de choix possibles ; oui, d'augmenter le nombre de choix possibles. » (von Foerster, *ibid.*, p. 146).

En augmentant les possibilités d'action, nous invitons l'élève à faire un choix critique et nous souhaitons augmenter ainsi la responsabilité de l'élève à l'égard de sa relation à l'animal et éviter un fatalisme de sa part.

Les questions indécidables relèvent notamment des tensions qu'une personne peut avoir entre des valeurs contradictoires. Chawla (2009) et Wiseman et Bogner (2003) nous invitent ainsi à confronter les valeurs intrinsèques et extrinsèques dans une approche dialogique et non pas oppositionnelle dans le but de réguler les activités humaines. « *Les valeurs écologiques sont déterminées par la position de la personne dans les deux dimensions orthogonales*⁷³ » (Wiseman et Bogner, *ibid.*, p. 787). Si ce modèle bidimensionnel est considéré consistant avec le débat sur le développement durable (Milfont et Duckitt, 2004) en général et le bien-être animal en particulier, c'est, à notre avis, cette conception dualiste des valeurs qui génère un problème insoluble. Comme le souligne Dewey (2011), « *l'expression « valeur intrinsèque » comporte une contradiction dans les termes. Les propriétés relationnelles ne perdent pas leur qualité intrinsèque, d'être ce qu'elles sont, du simple fait que leur existence est causée par quelque chose d' « extrinsèque ». (...) La posture extrême consistant à identifier ce qui est intrinsèque à ce qui est dépourvu de toute relation est adoptée par les auteurs qui prétendent que, les valeurs étant intrinsèques, elles ne peuvent dépendre d'aucune relation que ce soit, et certainement pas d'une relation avec les êtres humains »* (p. 110-111). Dewey nous invite dans le cadre d'une éducation à l'empathie envisagée comme une éducation à la relation à l'animal, et à ce titre à interroger les différentes valeurs comme relationnelles. Il s'agit en d'autres termes de faire dialoguer les désirs et intérêts relevant de la fusion, de la coupure ou de l'apparement comme autant de valeurs, de fins-en-vue pour reprendre la terminologie de Dewey, relevant d'une relation à l'animal.

4.4.4.2.1. La discussion : traitement de problèmes individuels versus traitement de problèmes collectifs

Nous avons pu observer que les interactions enseignant-élève s'appuyant sur une structure d'autorité et des interactions agonistiques entre élèves sont défavorables à une éducation à l'empathie. Une stratégie didactique se fondant sur la résolution de problèmes technico-scientifiques et éthiques devrait en conséquence privilégier des interactions entre pairs s'appuyant sur l'entraide et/ou le respect, et une posture d'impartialité de l'enseignant au sens qu'en donne Kelly (1986). Deux types de problèmes peuvent être mobilisés dans les situations fondées sur la discussion : des problèmes collectifs et des problèmes individuels. Si dans le premier cas de figure, l'interaction entre élèves, est symétrique, elle est dissymétrique dans le second.

Les problèmes collectifs permettent, comme nous l'avons expliqué précédemment, de générer une discussion, de confronter des valeurs en relation avec des savoirs et de permettre à chaque participant de développer une argumentation, de faire ainsi passer des désirs et intérêts qui émergent et qui ne prennent pas en compte les conditions qui décideront du résultat, à des désirs et intérêts raisonnables (Dewey, 2011). C'est inscrire une telle éducation dans une intention de vérité, non pas universalisante mais individuelle au travers d'une démarche co-constructive à l'égard de problèmes

⁷³ Au travers de l'image de l'orthogonalité, Wiseman et Bogner (*op.cit.*) nous invitent à ne pas mettre en opposition les valeurs extrinsèques et intrinsèques mais à les mettre en regard et favoriser un dialogue possible.

situés. A l'instar de Sadler et Zeidler (2002), l'enseignant devrait promouvoir un échange pour explorer les éthiques en jeu et ainsi favoriser l'empowerment des élèves pour résoudre des questions difficiles par eux-mêmes.

L'entrée par problème est aussi susceptible de permettre l'investigation des problèmes individuels. Il pourra alors s'agir de répondre aux conflits de messages générés par les différentes interactions sociales, ou de permettre l'appropriation de nouvelles habitudes dans la mesure où il y a une motivation de la part de la personne de les modifier partiellement ou totalement (Bonnefoy, Weiss et Moser, 2010) car elles lui font problème (Bandura, 2007). Il nous apparaît donc aussi heuristique de pouvoir s'appuyer sur les problèmes de l'apprenant comme levier pour questionner ses fins-en-vue et les moyens pour les atteindre. Il s'agit alors non plus de susciter un conflit comme dans le premier cas de figure, mais plutôt d'engager le travail collectif dans la résolution de problèmes individuels dans une posture d'entraide. Partir des problèmes de l'élève, c'est éviter de le confronter à une éventuelle loyauté à l'égard de pratiques prodiguées dans d'autres sphères d'appartenance, tout en le conduisant à réinterroger ces pratiques.

Le fait que les élèves interviewés questionnaient les pratiques professionnelles dispensées dans le contexte de l'école, du lieu de stage ou de l'exploitation familiale nous conduit à interroger l'intérêt de mettre en œuvre des démarches d'analyse de pratiques professionnelles dans leur formation.

L'analyse de pratiques professionnelles conduit à étudier une action humaine qui se déroule dans le temps, qui est singulière et intentionnelle, et vise l'efficacité. Son intention peut en être l'évolution de pratiques professionnelles et la résolution de problèmes (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Si elle est surtout valorisée en formation d'adultes et dans la recherche, la démarche d'investigation que nous avons utilisée auprès d'élèves de formation initiale s'y réfère au moins en partie (notamment au travers de la valorisation des entretiens d'explicitation). Elle nous apparaît pertinente à plusieurs titres. Elle se fonde sur les problèmes que la personne vit dans ses pratiques quotidiennes et s'appuie sur la motivation que la personne a à faire évoluer ses pratiques. Elle favorise le développement de la pratique réflexive, disposition forte et durable des professionnels (Perrenoud, 2003). Abordée sous la forme de groupe d'analyse professionnelle, elle se fonde sur la relation d'aide entre pairs, et est alors susceptible de favoriser l'apprentissage de l'écoute active et de l'empathie.

4.4.4.2. Associer la discussion et l'expérimentation : positionner l'animal comme acteur dans la démarche éducative

La discussion ne doit pas seulement conduire à construire des savoirs comme le dit Despret (2002) dans « le dos » de l'animal mais à poser la question de ce qui compte pour celui-ci et non pas de ce qui compte pour nous. « *Toute connaissance et conscience qui ne peut concevoir l'individualité, la subjectivité, qui ne peut inclure l'observateur dans son observation, est infirme pour pensée tous problèmes, surtout les problèmes éthiques* » (Morin, 2004, p. 73).

Dewey (2011) n'envisage d'ailleurs pas dans la discussion l'élaboration de normes ou de valeurs comme des moyens. S'inscrivant dans une approche philosophique conséquentialiste, il invite à tirer des leçons des choix pris au travers de l'expérience. Une valeur est finale si « *elle représente la conclusion d'un processus d'évaluations analytiques des conditions opérant dans un cas concret* » (p. 136). Dewey (*op.cit.*) considère que ce qui est bien doit être raisonné en fonction du contexte, il est le sens de ce qui est expérimenté dans une activité où les conflits d'habitudes et les pulsions incompatibles trouvent leur expression dans l'action. Il est nécessaire de ne pas séparer les moyens des fins, mais que les moyens deviennent des éléments constitutifs des fins. Inviter à la production de savoirs permet de ne pas s'inscrire dans la croyance d'idéaux de valeurs situés à l'extérieur des évaluations effectives, mais d'établir des normes comme des valeurs à travers un examen de leurs conséquences réelles et potentielles. De la même façon, au travers du critère de « fallibilism », de faire de l'erreur une condition de l'apprentissage d'une pensée critique, Burbules (*op.cit.*) nous invite à l'expérience, à introduire l'animal comme acteur, même si il est un acteur qui ne parle pas notre langage, dans le processus de construction du savoir et d'une formation à l'éthique.

Mais qu'entend-il par expérience ? Comme le souligne Coquidé (2003), le mot expérience est polysémique et peut entretenir une confusion sur ses missions éducatives. Au delà d'une tension entre l'expérience empirique et l'expérimentation, elle distingue trois modes didactiques de l'expérimental. Le mode de familiarisation pratique permet de familiariser l'élève avec des objets ou des phénomènes, de développer un questionnement scientifique et de constituer un référent empirique. Le mode d'investigation empirique vise à une réelle démarche d'investigation avec réalisation de protocole, communication et discussion. Le mode d'élaboration théorique conduit à une élaboration conceptuelle ou modélisante.

Ces trois modes de l'expérimental ont l'intérêt de mobiliser la compréhension intuitive, la compréhension empirique et la démarche expérimentale. Si l'évaluation se fonde sur la réponse de l'animal, cette réponse suppose une interprétation. Il nous apparaît nécessaire d'élaborer une évaluation intersubjective qui puisse contribuer à une éducation au doute, à l'incertitude.

Nous prôtons que ces expériences et expérimentations soient réalisées en collaboration avec les chercheurs. En d'autres termes nous invitons à développer un co-production of knowledge model (Callon et Rabeharisoa, 2008 ; Epstein, 2008). A l'instar de Pouliot (2009) nous pensons que ce modèle peut permettre de donner une légitimité aux savoirs d'expérience et aux savoirs scientifiques élaborés par les élèves. Ceux-ci peuvent se sentir plus compétents dans leurs prises de décision tout en s'appuyant sur leurs éthiques respectives. Ils peuvent être encouragés à développer des points de vue en termes d'attitudes, d'intérêts et de capacités discursive et interprétatives.

4.4.4.3. Les finalités de la réflexivité dans le cadre d'une éducation à l'empathie interspécifique

La pensée réflexive, c'est de permettre aux élèves d'exercer « *une certaine influence sur ce qu'ils font en fonction des alternatives qu'ils prennent en considération, de la façon dont ils prévoient et évaluent les résultats, (...) et enfin de leurs aptitudes à accomplir les choix qu'ils font.* » (Bandura, 2007, p. 19).

Dans les préconisations que nous avons précédemment faites, nous avons déjà mentionné la place réservée à la réflexivité. Nous n'en ferons ici qu'une synthèse. Nous avons envisagé deux démarches favorisant la réflexivité, une réflexivité subjective et une réflexivité intersubjective : (1) la réflexivité subjective est associée à l'expérience permettant de la mettre à distance et d'en retirer une connaissance porteuse de nouvelles significations. Pour Schön (1983), la routine, l'habitude est l'ennemi du travail de métacognition. Schön nous invite à tirer des enseignements de situations qui nous ont fait problèmes. A l'exemple d'Éliane qui découvre qu'être calme est favorable à l'animal, une réflexivité sur la relation qui s'est jouée entre l'animal et soi et des émotions et jugements moraux qui ont été élaborés dans l'ici et le maintenant peut inviter à mettre en lumière les conséquences de ses désirs et de ses buts sur l'interaction entre soi et l'animal. Gendlin (2003) introduit le terme de focusing pour exprimer la connaissance de l'experiencing, c'est-à-dire son impression globale qualitative d'un événement, le fondement organique de l'expérience de soi, du sentiment de soi, ce que Rogers (1951) nomme l'ouverture à l'expérience. Il s'agit de développer le sens corporel, c'est-à-dire la sensation, puis la signification et finalement la directionnalité, orientation donnée par le corps. Cette approche réflexive permet de se relier à son intuition et de l'interroger. (2) La seconde démarche de réflexivité s'inscrit dans la discussion elle-même. Pour Habermas (1995), l'agir communicationnel est « *un agir moral réflexif* » (p. 29). La discussion peut permettre d'éclairer la personne sur ses conceptions en situation, les éthiques en jeu dans la démarche, voire la conduire à une auto-compréhension de l'éthique.

4.4.4.4. L'école : un espace de médiation

L'élève est en interaction avec des acteurs humains et non-humains qui influencent son éducation à l'empathie interspécifique. Une posture enseignante dogmatique, qu'elle relève d'une neutralité exclusive ou d'une partialité exclusive au sens qu'en donne Kelly (1986), fait de l'enseignant un acteur parmi les autres, dont les savoirs, les pratiques et les éthiques explicites ou implicites ne font que contribuer à entretenir la confusion chez l'élève. L'élève peut s'y soumettre, comme Joëlle, ou la rejeter comme Ondine.

Nous sommes alors plutôt invités à envisager l'enseignement de la question du bien-être animal dans une démarche de médiation entre les différents savoirs et valeurs qui permettent à la personne de développer ses propres références cognitives et de raisonner ses valeurs.

En d'autres termes il s'agit de permettre à l'éducation formelle d'intégrer les acquis de l'éducation

informelle et non-formelle, de les mettre en regard des savoirs scientifiques, mais aussi de permettre à l'élève de prendre conscience de son éthique complexe, des normes morales véhiculées par la société et d'en favoriser le dialogue. C'est ce sont les finalités du modèle d'éducation à l'éducation interspécifique que nous proposons.

4.4.4.5. Proposition d'un modèle d'éducation à l'empathie interspécifique en contexte de formation professionnelle

La figure n° 21 propose une modélisation de l'éducation à l'empathie interspécifique dans le cadre de la formation professionnelle.

A l'instar de Bader (2004), nous remettons en cause une relation purement instrumentale à la nature en général et à l'animal en particulier et une sur-appréciation de l'expertise scientifique, en faveur d'un modèle socio-constructiviste de l'apprentissage du bien-être animal. Notre proposition invite à faire dialoguer l'apprenant avec ses pairs et avec l'animal. Elle vise à intégrer l'apprentissage de l'empathie au travers du développement d'une pensée critique. Mais il ne s'agit plus seulement d'une empathie à l'égard de l'animal mais aussi à l'égard de l'humain. Elle est à favoriser autant à l'égard des participants de la discussion que dans l'approche interactionnelle avec l'animal.

(1) Nous préconisons de faire observer ou de faire vivre des pratiques liées à la production ou à la relation.

(2) Ces observations ou mises en œuvre font ensuite l'objet d'un débat entre élèves qui leur permette de construire une pensée critique affective et éthique au regard des différents savoirs et normes sociales en jeu.

(3) Nous proposons par ailleurs qu'un dialogue entre pairs se fonde sur une modalité « confrontante » et une modalité « aidante ». La première relève d'un débat socio-critique sur un problème associé à un enjeu professionnel, une pratique professionnelle ou un système de production ou plus généralement une question vive s'inscrivant dans un questionnement dont la réponse est indécidable. Elle a pour finalité de favoriser la création de réponses possibles qui correspondent aux éthiques de chacun et qui sont à penser au regard des normes morales définies par la société. La norme morale ne s'impose pas à l'éthique, mais elle permet, en la confrontant à l'éthique de la personne, d'aider à la construction d'une éthique éclairée. La construction de réponses doit se fonder sur les savoirs et pratiques d'expériences de chacun et sur les savoirs et pratiques techno-scientifiques élaborés dans d'autres contextes.

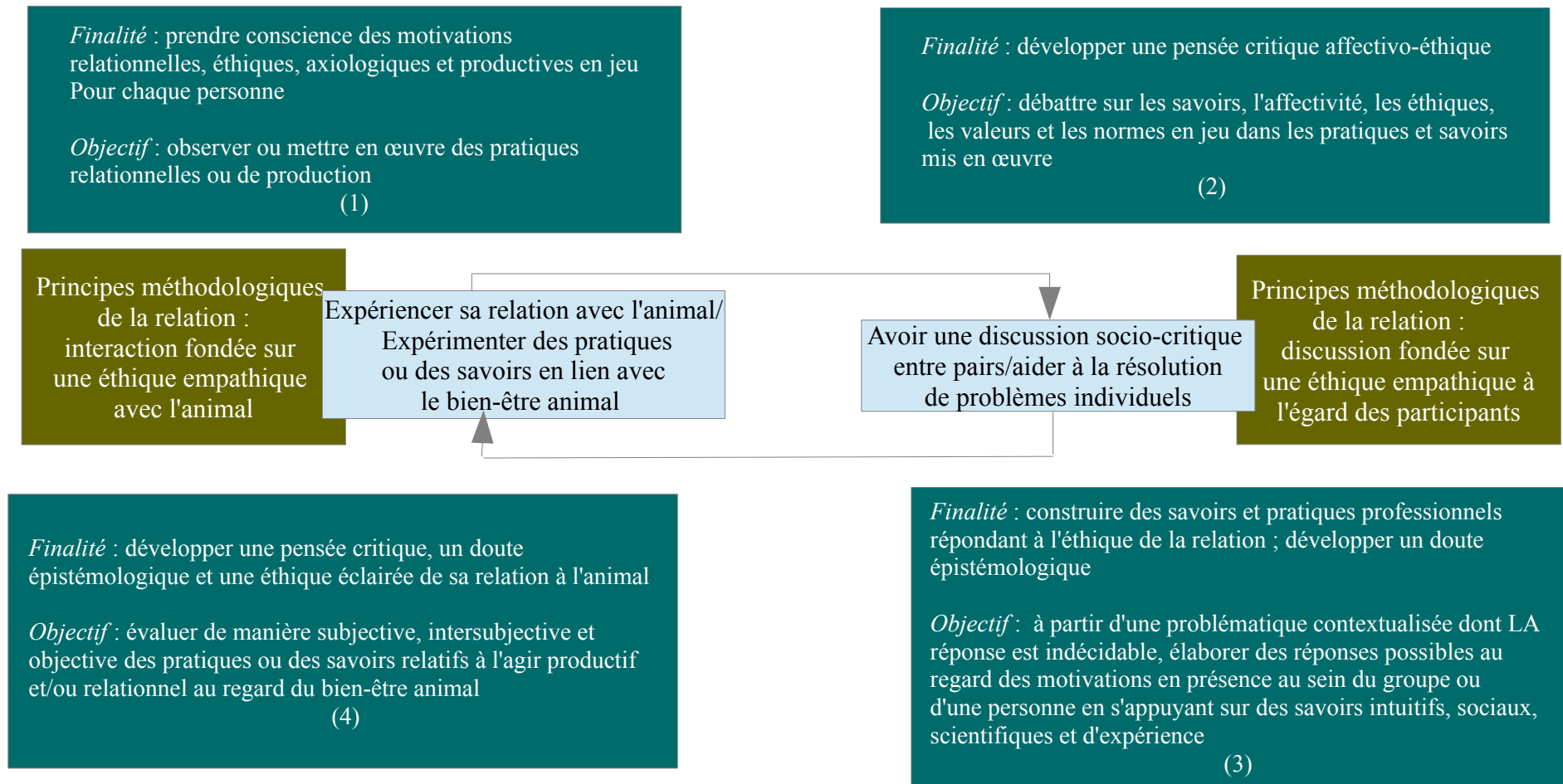


Figure n°21: Modélisation d'une éducation à l'empathie dans le cadre de la formation professionnelle

L'échange entre pairs peut aussi s'appuyer sur une aide à la résolution de problèmes individuels. Il s'agira de problèmes rencontrés par la personne dans les contextes professionnels qu'elle côtoie (lieu de stage, exploitation familiale). Cet échange s'organise sur la base d'un groupe d'analyse de pratique professionnelle. Il permet l'expression de narratives personnelles, expériences d'un individu lors d'un événement (Heikinnen, 2002) que Levinson (2007) propose notamment d'utiliser comme un outil pédagogique, permettant de valoriser les expériences qui inscrivent une morale, une éthique dans l'événement. Cette valorisation des narratives a elle-même été largement promue par différents auteurs (Pineau, 1992 ; Bachelart et Pineau, 2009) tout particulièrement dans le champ de l'éducation relative à l'environnement. Elles sont autant un moyen d'échanger sur des savoirs d'expérience, de les confronter à des savoirs scientifiques que de témoigner de son éthique et de son affectivité.

Qu'il s'agisse des discussions socio-critiques ou des groupes d'analyse de pratiques, des règles et des méthodologies doivent permettre de favoriser un apprentissage d'une éthique de l'empathie à l'égard de ses pairs. A titre d'exemple, le groupe d'analyse de pratiques peut se fonder sur des règles de non-jugement de valeurs, de bienveillance et de respect de la parole. Un travail réflexif à l'issue des échanges doit inviter chaque participant à prendre conscience de l'affectivité, des raisonnements et des intentions à l'égard d'autrui qui ont animé son agir communicationnel.

(4) Les réponses issues de ces échanges, lorsqu'elles aboutissent à des propositions concrètes, sont expérimentées avec l'animal et évaluées au regard d'une éthique de bien-être du système Homme-animal. En d'autres termes il s'agit de juger des réponses au regard du bien-être de l'animal et du bien-être de la personne, du respect de ses motivations en termes d'agir relationnel et d'agir productif. La démarche d'évaluation peut mettre en dialogue une dimension subjective, intersubjective et objective. Elle est subjective car elle dépend de l'éthique des motivations de chacun et se fonde sur l'intuition de la personne. Elle est intersubjective car elle doit permettre de confronter son intuition sur la compréhension de l'animal, et de développer une intuition critique. Elle est objective car elle se fonde sur des savoirs objectifs relatifs à l'animal et à son bien-être et/ou résulte d'une démarche d'expérimentation.

Nous préconisons comme précédemment que cette démarche soit suivie d'un travail de réflexivité qui invite à faire prendre conscience de l'affectivité, des raisonnements et des intentions qui ont animé les agir relationnel, communicationnel et productif à l'égard de l'animal et de ses pairs.

L'approche est itérative et suppose que l'erreur soit aussi un levier de l'apprentissage.

Ce modèle suppose d'être expérimenté dans des situations professionnelles différentes et peut conduire à générer ainsi des « micromoralités » (Rest, Navaez, Bebeau et Thoma, 1999). Fowler, Zeidler et Sadler (2009) montrent qu'un programme d'un an fondé sur l'utilisation éducative des SSI influe sur le développement de la sensibilité morale, autant à l'égard des situations qui ont été traitées que de situations nouvelles, et notamment des situations qui ne concernent pas uniquement l'humain. Il nous apparaît par ailleurs inapproprié que les choix éthiques donnent lieu à une évaluation de la part de l'enseignant.

Plusieurs résultats de recherche conduisent à penser que cette approche didactique peut être favorable à un apprentissage de la pensée critique et de l'empathie. Les discours développés au travers d'interactions sociales sur des questions socialement vives favorisent un raisonnement réflexif ainsi que la construction d'un jugement moral (Zeidler et Sadler, 2008 ; Simonneaux, 2008). Les élèves qui participent à des actions à l'égard de problématiques environnementales ne sont pas seulement stimulés par la compréhension et le raisonnement qu'elles supposent mais aussi par les conduites éthiques et l'empathie qu'elles mobilisent (Yeung, 2002). Ampuero, Miranda, Delgado, Goyen et Weaver (2013) inscrivant leur recherche dans le champ de l'éducation à l'environnement, envisagent la résolution de problèmes locaux et personnels avec des enfants du primaire en encourageant leur pensée critique et leur empathie (définie comme une sensibilité morale à l'égard du point de vue et des sentiments et émotions de l'autre). En utilisant les fondements théoriques de l'American Psychological Association, ils observent que les élèves développèrent leur esprit critique et pouvaient juger de leur propre réaction émotionnelle et morale à l'égard de la problématique environnementale, surtout quand celle-ci impliquait des parents, des amis ou d'autres personnes aimées. Ils concluent qu' « *integrating empathy with the teaching of critical thinking, and at the same time practicing them throughout activities in the local environment, children apply what they learn to solve problems not only in the classroom, but also in family and community life* » (*ibid.*, p. 11).

CHAPITRE V : Comment les enseignants envisagent l'éducation au bien-être animal

La recherche menée auprès des élèves nous a permis de définir les facteurs qui défavorisent l'éducation à l'empathie interspécifique. Nous en avons conclu que les démarches didactiques qui permettaient de les éviter devaient favoriser la réflexivité critique au travers d'approches problématisantes dans des situations aux enjeux contradictoires. Dans le chapitre qui suit nous questionnerons la manière dont le bien-être animal est transposé en savoir enseigné. L'enseignement de QSV comme le bien-être animal suppose d'interroger les savoirs de référence et les systèmes de valeurs et l'éthique à l'œuvre (Sadler, 2006), mais aussi l'affectivité en jeu qui peut influencer le raisonnement critique (Simonneaux et Simonneaux, 2011 ; Vidal et Simonneaux, 2010). Nous proposons donc de questionner la triade savoirs-valeurs-affects en jeu chez les enseignants et les pratiques didactiques mises en œuvre dans les curriculums réels déclarés (curriculums tels que conçus et mis en œuvre par les enseignants (Perrenoud, 1994)) à partir du discours d'un focus-group. Nous nous restreindrons au secteur de l'enseignement des productions animales.

5.1. Les configurations didactiques comme cadre conceptuel

Simonneaux (2011), pour rendre compte de la construction des situations didactiques possibles dans l'enseignement des QSV ou des sciences sociales, introduit la notion de configuration didactique. Les configurations didactiques mettent en regard dans la pratique d'enseignement les attributs des savoirs, les postures épistémologiques dans lesquelles s'inscrivent les enseignants et les stratégies didactiques élaborées. Il propose de les schématiser selon la figure n°22.

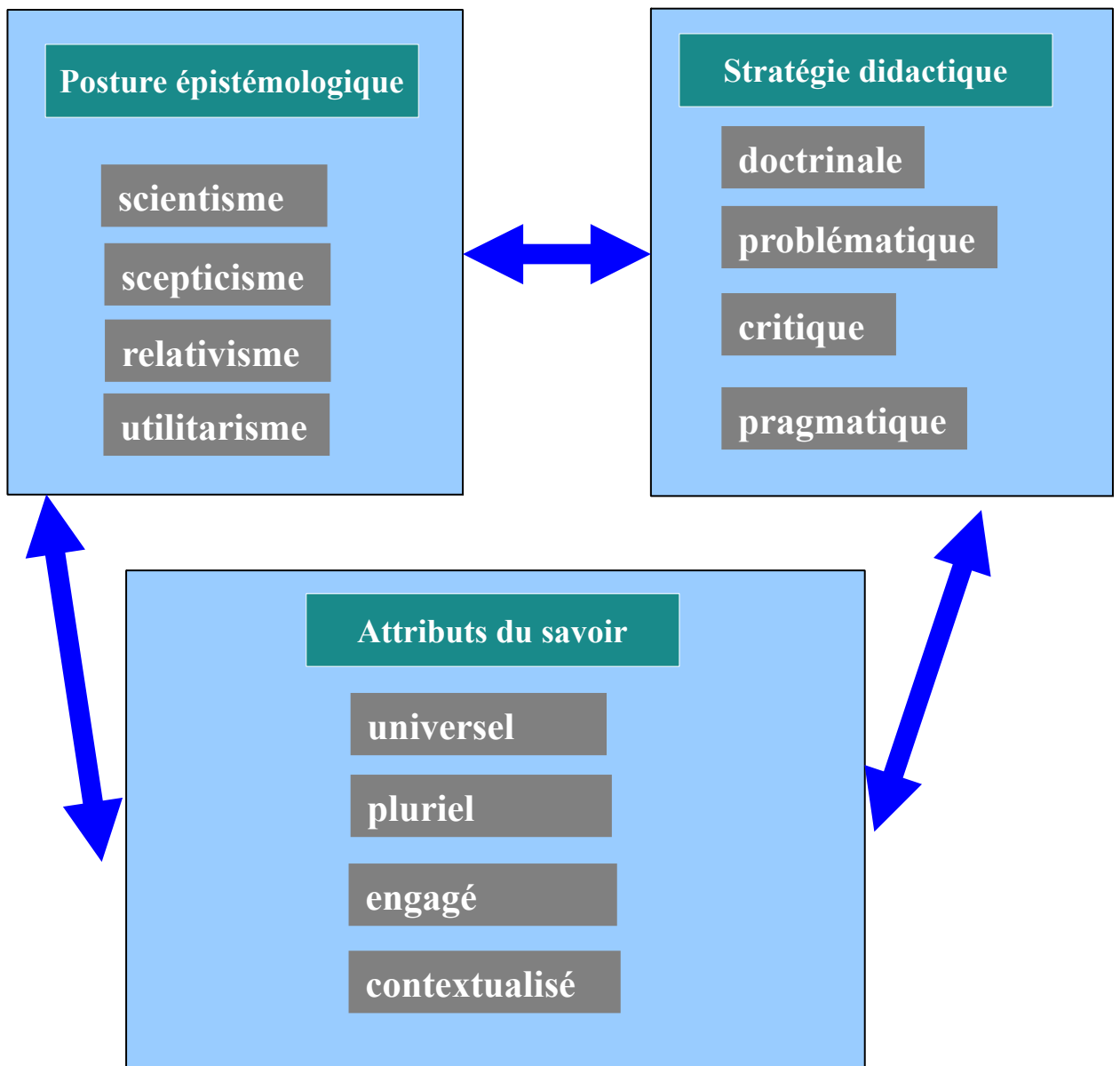


Figure n° 22: Les trois pôles des configurations didactiques selon Simonneaux (2011)

La diversité des fonctions attribuées aux sciences par les acteurs du système éducatif révèle leurs postures épistémologiques. Simonneaux (*op.cit.*) en identifie 4.

Dans une posture scientifique, la science est considérée comme essentielle pour accéder au progrès et la construction disciplinaire et académique en est l'architecture fondatrice. En d'autres termes, l'approche scientifique est sacralisée et les contenus disciplinaires constituent la base d'un enseignement hiérarchique de l'enseignant expert.

La posture utilitariste conduit à envisager le sens d'un savoir par les actions. La dimension opérationnelle est donc majeure. Le savoir est considéré comme une ressource dans une perspective

productive. L'expert, l'ingénieur en est la figure emblématique.

La posture sceptique est souvent proposée dans le cadre des QSV. Les techno-sciences, sources éventuelles de catastrophes a conduit à remettre en cause la confiance dans le progrès scientifique. Les interrogations et les doutes scientifiques ne se situent pas dans la seule arène scientifique, mais font l'objet d'un débat public. La visée éducative est émancipatoire.

La science, dans la posture relativiste, n'est plus une forme supérieure du savoir. La démarche scientifique ne se distingue plus des croyances et des mythes.

Simonneaux (*op.cit.*) distingue de la même façon 4 types possibles de savoirs.

Le savoir universel a valeur de vérité. Les sciences produisent une modélisation du fonctionnement du monde. Les méthodes quantitatives sont privilégiées pour définir la preuve. Une nouvelle théorie annule la précédente. L'expression de valeurs y est exclue.

Le savoir pluriel appartient à plusieurs paradigmes qui peuvent exister au sein d'un même champ scientifique, une nouvelle théorie n'annulant pas les autres. La vérité est alors mise à distance. Les valeurs sont implicites.

Le savoir engagé est caractérisé par les controverses qu'ils cristallisent. Il soulève des risques et des incertitudes. Les savoirs scientifiques ne sont pas questionnés simplement du point de vue de leur validité mais aussi sur ce qu'ils sont susceptibles de générer. Une pluralité d'acteurs participent au débat scientifique. L'expression des valeurs est intégrée et explicitée.

Le savoir contextualisé rend compte d'une production scientifique dans un contexte situé qui valorise la démarche et les vérifications empiriques. Le savoir n'est valide que dans une situation donnée. Ces savoirs sont surtout interdisciplinaires intégrant des savoirs locaux. Les acteurs locaux sont donc aussi producteurs de savoirs. La démarche scientifique est une démarche de confrontation continue à un réel. L'expression des valeurs est intégrée.

Les stratégies didactiques sont définies par les finalités poursuivies. La stratégie doctrinale correspond à une posture magistrale où l'enseignant expose les contenus d'enseignement avec peu d'interactions communicationnelles en vue d'atteindre un objectif clairement défini et identifiable ce qui suppose une institutionnalisation. Les apprentissages privilégiés relèvent de savoirs disciplinaires. Il n'y a pas d'expression de valeurs. La posture de l'enseignant est déclarée neutre ou tout du moins elle est implicite. Simonneaux (*op.cit.*) fait ici référence aux postures de l'enseignant définies par Kelly (1986). Dans la posture de neutralité exclusive, l'enseignant considère qu'il ne doit pas aborder des thèmes controversés et que les découvertes scientifiques sont des vérités exemptes de valeurs. La stratégie problématique est centrée sur l'activité cognitive des élèves. L'enseignant a pour objectif de faire construire une problématique, développer un questionnement plus qu'à trouver LA solution. Les valeurs sont implicites.

La stratégie de questionnement critique cherche à développer un sens critique. L'enjeu est de préparer les élèves à argumenter, à évaluer des expertises, des positions différentes sur des questions complexes porteuses d'incertitudes et de risques. Une posture d'impartialité engagée de la part de l'enseignant permet d'identifier et de débattre des différentes valeurs identifiées. Cette posture préférée par Kelly (*op.cit.*) suppose que l'enseignant donne son point de vue et qu'il invite à l'analyse de points de vue en concurrence sur des sujets controversés.

La stratégie pragmatique s'appuie sur une mise en activités des élèves. Elle favorise un comportement attendu. L'enjeu central est de favoriser les actions des élèves. Les élèves sont confrontés des situations réelles, elles ne sont généralement pas simplifiées. Le réel n'est pas donné à voir à partir d'un cadre théorique qui sélectionne les données empiriques. Les valeurs sont implicites.

Simonneaux (*op.cit.*) soulève la question de la cohérence entre la posture épistémologique, les stratégies didactiques et l'attribut des savoirs. Il distingue ainsi plusieurs configurations, dites archétypales, souvent représentées dans les modèles d'enseignement : (1) une configuration hiérarchique qui associe une posture épistémologique positiviste, des savoirs universels et une stratégie dogmatique ; (2) une configuration problématisante qui associe une posture épistémologique sceptique, des savoirs pluriels et une stratégie didactique problématique. (3) une configuration professionnelle qui associe une posture épistémologique utilitariste, des savoirs contextualisés et une stratégie didactique pragmatique. (4) une configuration critique qui associe une posture épistémologique sceptique, des savoirs engagés et une stratégie didactique de questionnement critique.

L'éducation au bien-être animal au travers d'une éducation à l'empathie, au regard des résultats obtenus au chapitre IV, nous conduit à pointer les limites et les effets délétères en termes d'apprentissage de la configuration didactique hiérarchique. Le modèle que nous proposons invite à mettre en dialogue une posture épistémologique de type sceptique et pragmatique (nous choisissons ici de privilégier le terme de pragmatique plutôt qu'utilitariste car nous faisons référence aux travaux de Dewey), des attributs du savoirs contextualisés et engagés, et des stratégies didactiques qui associent des approches problématisante et de développement critique.

5.2. Cadres méthodologiques et méthodologie utilisés

Après avoir déterminé les intérêts et les limites du focus-group, nous présenterons les cadres méthodologiques que nous avons utilisés pour analyser les propos qui ont été recueillis.

5.2.1. L'utilisation d'un focus-group

Le focus-group faisant l'objet de controverses quant à son intérêt en recherche, il est nécessaire de préciser ce que cette notion recouvre et de déterminer l'objet des critiques qui lui sont faites.

5.2.1.1. Définir un focus-group

Utilisés initialement dans les sciences sociales, les entretiens collectifs s'inscrivaient alors dans une perspective de changement dont la dynamique est générée par le groupe (Lewin, 1948). Kitzinger, Markova et Kalampakilis (2004) envisage un lien entre les recherches émergent de la

théorie psychosociologique des représentations sociales et ce mode d'entretien. Ce n'est qu'à partir des années 1990 que les entretiens collectifs font leur entrée dans la recherche en éducation (Baribeau, 2009), le groupe de discussion est la troisième sorte d'entrevue, après l'entrevue individuelle et l'entretien de groupe en profondeur. Il est nommé aussi « groupe de discussion nominal » dans la mesure où il s'agit d'un entretien avec des groupes organisés par les chercheurs (Demers, 2010). Mais le groupe de discussion nominal aussi connu sous le vocable focus-group se distingue des autres entrevues de groupe dans la mesure où la discussion vise à explorer des questions spécifiques, dans une activité collective, en particulier au travers d'un débat, valorisant l'interaction du groupe pour générer des données (Barbour et Kitzinger, 1999).

La dénomination « entretien de groupe », qui suppose un groupe, un animateur et une discussion entre ces personnes (Baribeau, 2009) présente un caractère polysémique. Elle est utilisée pour se référer à des méthodes de recherche très dissemblables (Davila et Dominguez, 2010). Davila et Dominguez (*op.cit.*) font notamment la distinction entre le groupe de discussion et le focus-group. Le groupe de discussion relèverait de la conversation ouverte au cours d'un développement non directif, d'une discussion génératrice de significations autant que d'informations. Le focus-group se caractériserait par un débat focalisé par une interaction semi-directive et une co-construction énonciative. Pour autant, dans la littérature, bon nombre de chercheurs utilisent les deux termes de manière synonymique. A l'instar de Geoffrion (2003), nous pensons pour notre part difficile de faire une distinction claire entre ces deux approches, une conversation ouverte pouvant conduire à des débats, même si ces débats ne supposent pas une conclusion. Nous maintiendrons donc le terme de focus-group, tout en caractérisant les spécificités du groupe que nous avons pu constituer.

La valorisation du focus-group en recherche fait l'objet de divergences de point de vue pour des raisons scientifiques aussi bien qu'éthiques. Simard (1989) l'envisage comme une approche démocratique et égalitaire alors que Baker et Hinton (1999) considèrent au contraire qu'il ne favorise pas une démarche égalitaire, équitable, pas plus qu'une participation significative. Si certains chercheurs sont élogieux quant à l'outil de recherche qu'il constitue, d'autres le rabaissent à un pis-aller d'un sondage plus représentatif en réponse à des contraintes pratiques et financières. Ils posent la question du défi de la généralisation possible des résultats d'un tel exercice. A ce titre, Demers (2010) fait observer que dans la pratique, les chercheurs tirent une forme de généralisation de leurs entrevues de groupe, et ne raconte pas ce qu'il s'est passé comme un événement unique, non reproductible, ce qu'il est pourtant en partie car il repose sur un ensemble de facteurs incontrôlables. En fait, peu de travaux de recherche permettent actuellement d'évaluer la qualité du processus de recherche valorisant les focus-group (Baribeau, 2010).

5.2.1.2. Intérêts et limites de l'utilisation des focus-group en recherche

La question se pose alors de savoir en quoi une entrevue entre plusieurs personnes serait préférable à une succession d'entretiens individuels. Cette entrevue est en effet centrée sur des

interviewés dont le chercheur veut recueillir des discussions relatives à des situations et des sujets concrets, pour explorer les points de vue sur un sujet donné (Merton, Fiske et Kendall, 1956). Si, contrairement aux entretiens individuels, l'intérêt des focus-group est de restituer la complexité des interactions sociales (Duchesne et Haegel, 2005), un tel intérêt répond à des questions de recherche qui appartiennent avant tout aux sciences sociales. A moins de ne considérer que l'interaction elle-même, si le chercheur y fait attention, contribue à fournir plus d'informations que des entretiens individuels (Kitzinger, Markova et Kalampakilis, 2004). L'interaction est à la fois utilisée comme moyen de recueil de données mais aussi comme point de focalisation de l'analyse (Kitzinger, 1994). Elle est issue d'une rencontre sociale, qui enclenche des rapports d'influence et des jeux de rôles entre les participants qui sont en représentation d'eux-mêmes (Demers, 2010). Ces interactions sont influencées par plusieurs facteurs : la dynamique de groupe, mais aussi les caractéristiques sociologiques des membres et l'environnement social (Stewart, Shamdasani et Rook, 2007) et les problématiques étudiées (Babour et Kitzinger, 1999). A l'instar de Van der Maren (2010), à la différence de l'entrevue individuelle, nous espérons donc qu'au travers d'un focus-group, la réponse des uns stimulent ou éveillent la réponse des autres, que l'échange puisse inscrire les participants dans un agir communicationnel habermassien (1987), et qu'il les conduise à développer une argumentation qui enrichisse les données de recherche. Si le focus-group est parfois utilisé comme un moyen simple de collecte d'informations provenant de plusieurs personnes en même temps, chacun répondant à tour de rôle à une question posée, une discussion réelle entre les participants est donc à favoriser (Kitzinger *et al.*, 2004). Les focus-group sont bien des entretiens au même titre que les entrevues individuelles. Mais l'analyse ne se situe plus au seul niveau de l'individu mais aussi au niveau du groupe en interaction.

Pour garantir une valeur scientifique au focus-group, Kitzinger *et al.* (2004) invitent à tenir compte du contexte de l'événement qui préside au cadre de la discussion. Davila et Dominguez (2010) insistent sur la question de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité du groupe à partir de caractéristiques sociales prises en considération dans le design technique de la recherche. Duchesne et Haegel (2005) suggèrent plutôt d'opter pour une homogénéisation des attributs des participants. Ceux-ci peuvent alors se retrouver à l'intérieur d'une communauté interprétative, c'est-à-dire un regroupement d'individus qui n'est pas moins fondé sur des similitudes du point de vue des origines socio-économiques de ses membres, que sur un partage commun d'un même mode d'interprétation d'un discours permettant à l'acteur de se sentir à l'aise, et de s'autoriser des expressions plus libres, ou à avoir le même répertoire interprétatif (Jensen, 2002). Si un groupe peut être homogène pour telle variable et hétérogène pour telle autre, toujours est-il qu'il construit l'espace social de référence de la recherche concrète.

Touré (2010), pour sa part, fonde la valorisation du focus-group en recherche sur quatre conditions : (1) la collecte des informations est réalisée sur des sujets qui ne sont pas chargés symboliquement ou trop sensibles, (2) le nombre de groupes doit être multiplié en vue d'une comparaison, (3) les résultats sont entérinés par les répondants, (4) Les rapports sociaux de domination (différences homme/femme, différences de statut) sont à identifier. Si nous créditons ces

trois derniers points, il nous paraît nécessaire d'en nuancer le premier. Que certains tabous puissent inhiber la parole comme l'envisage Touré (*op.cit.*) n'est pas un problème en soi. Cela dépend de la finalité de la recherche. Le silence ou les stratégies d'évitement sont autant d'informations qui nourrissent la réflexion du chercheur. Si certains sujets ne sont pas pertinents pour réaliser un focus-group, il est difficile de définir des règles généralisables. Si certains sujets peuvent inhiber des participants, a contrario le focus-group peut aussi désinhiber la parole chez des personnes qui ne se seraient pas exprimées dans un entretien individuel (Kitzinger *et al.*, 2004). Ce questionnement nous invite plutôt à chercher à croiser le focus-group, dans une perspective de triangulation, avec d'autres outils tels que les entretiens individuels ou les observations (Babour et Kitzinger, 1999), ou à ne le voir que comme une étape intermédiaire vers des enquêtes quantitatives ou des observations à plus grande échelle (Demers, 2010).

5.2.1.3. Choix de l'ancrage épistémologique du focus-group dans notre recherche

Touré (2010) observe trois ancrages épistémologiques différents au focus-group. (1) Dans le paradigme positiviste, le focus-group est valorisé pour vérifier des hypothèses. Les participants réagissent à des stimuli définis par le chercheur, celui-ci observant alors l'écart entre les réactions attendues et les réactions observées. (2) Dans un paradigme interprétatif, il s'inscrit dans une recherche exploratoire de type délibératif en vue de générer des hypothèses sur des sujets peu explorés et jauger leur transférabilité à d'autres contextes. (3) Dans un paradigme positif et interprétatif, il s'inscrit dans une recherche-action de type interventionniste.

C'est dans le deuxième cadre épistémologique que nous situons notre recherche dont l'objectif est d'explorer les pratiques didactiques mises en œuvre et les conceptions didactiques associées.

5.2.2. Les cadres méthodologiques d'analyse des discussions

Comme nous l'avons justifié dans le chapitre IV, nous utilisons, à l'instar de Van de Maren (2014), différents cadres méthodologiques d'analyse pour exploiter nos données. Nous distinguerons deux cadres méthodologiques : des cadres qui permettent d'analyser les interactions entre les acteurs, et des cadres qui permettent d'analyser les configurations didactiques et de préciser en particulier les valeurs, éthiques et conceptions en jeu.

5.2.2.1. Les cadres d'analyse des interactions

Nous utilisons deux cadres d'analyse sémio-linguistiques différents pour analyser les interactions fondés sur les typologies proposées par Mercer (2000) et Habermas (*op.cit.*). Ces deux cadres

conceptuels s'inscrivent dans le paradigme socio-culturel, paradigme qui considère le processus de pensée comme intimement lié au processus de communication et inscrit dans l'activité culturelle et sociale (Wegerif et Mercer, 1997). Il s'inscrit plus particulièrement dans une vue dialogique de la pensée. En d'autres termes le processus de pensée est fondé sur le dialogue, sur l'intersubjectivité. « *When we talk about our « reasoning » in an everyday, situated sense, we are describing how we engage in a social process of thinking (...) This is a point which the social philosopher Habermas makes strongly* » (*ibid.*, p. 52).

5.2.2.1.1. Les trois modes de pensées sociaux de Mercer (2000)

Les trois modes de pensée sont issus d'analyses de données issues de plusieurs écoles et de plusieurs enfants. Mercer (*op.cit.*) distingue (1) un échange disputationnel qui s'inscrit dans la compétition, qui se caractérise par un désaccord et une décision prise individuellement. Il y a peu de tentatives de collecter des ressources, et d'offrir une critique constructive des suggestions. (2) L'échange cumulatif où l'accord est recherché au moyen de répétitions et de confirmations, dans lequel les personnes ne sont pas critiquées sur ce que les autres disent. Les partenaires utilisent l'échange pour construire un savoir commun par accumulation. (3) L'échange exploratoire qui conduit à des discussions critiques et constructives d'après les idées de chacun. Il peut y avoir des désaccords mais ceux-ci sont justifiés et des hypothèses alternatives sont recherchées. Le raisonnement est plus visible que dans les deux cas précédents.

Les échanges disputationnel et cumulatif peuvent être utiles. L'échange disputationnel peut être approprié pour représenter des différences irréconciliables entre les participants. L'échange cumulatif est utile pour partager des savoirs non controversés, et pour rétablir le lien si nécessaire. Mais l'échange exploratoire a un statut spécial de modèle dialogique de raisonnement.

L'échange exploratoire est une réalisation rationnelle et communicationnelle. Les désaccords et les défis s'inscrivent dans une logique sociale coopérative, qui est activement maintenue. C'est une version située et contextualisée du type d'argumentation, selon Habermas, qui se produit quand l'action communicationnelle devient réflexive (Wegerif et Mercer, *op.cit.*).

5.2.2.1.2. Les mondes habermassiens

Nous avons eu l'occasion d'introduire la philosophie habermassienne de la communication en p. 457.

Le monde vécu, selon Habermas (1987), est une mise en situation de la pensée qui s'articule autour de l'interprétation du discours et la décision. La qualité d'interprétation dépend de la méthode

mise en œuvre pour distinguer les opinions des évidences, elle va aussi dépendre de la qualité décisionnelle, c'est-à-dire de l'action du sujet qui distingue avoir intérêt et être intéressé. Cette distinction conduit à distinguer l'agir stratégique et l'agir réflexif. Être intéressé, c'est accepter de différer un intérêt immédiat pour un intérêt réfléchi. C'est s'inscrire dans un monde vécu critique.

Habermas (1987) identifie trois instances pour explorer le monde vécu dans les actes de langage en fonction des prétentions à la validité supposée : (1) la vérité : elle porte une affirmation et la fonde en indiquant les évidences logiques. (2) la justesse : elle suit une norme existante et peut justifier une action face à une critique en expliquant la légitimité de ce comportement, (3) la véracité : elle exprime un désir ou un sentiment sincère ou elle révèle une expérience. Dans le premier cas, la personne se réfère au monde objectif, dans le second au monde social, et dans le troisième au monde subjectif. Ce sont autant de manières d'agir au sein de ce monde. Elles conduisent à quatre rationalités sociologiques dans notre manière de nous y référer : l'agir stratégique où les participants se réfèrent au monde objectif uniquement, l'agir régulé par les normes dans lequel ils orientent leurs actions dans le sens de ce qui est juste pour le groupe, l'agir dramaturgique où chaque personne se réfère au monde subjectif et l'agir communicationnel qui se réfère aux trois mondes.

Pour Habermas (1987), dans l'agir communicationnel, une personne responsable est capable d'orienter ses actions selon des prétentions à la validité intersubjectivement reconnue. Elle manifeste « *une disposition à l'intercompréhension et réagit aux perturbations de la communication en réfléchissant aux règles langagières* » (p. 38).

Nous avons indiqué que contrairement à Dewey (*op.cit.*), Habermas dans la discussion valorise la justesse au détriment du bon. La finalité de la discussion doit être l'élaboration de normes co-construites. Si les normes doivent respecter les valeurs des personnes, celles-ci restent individuelles et ne doivent pas être au cœur des échanges. Nous ne remettons pas en cause le positionnement philosophique d'Habermas dont la visée, en prônant une démocratie participative, est politique. Il est cependant nécessaire d'adapter l'agir communicationnel dans un contexte éducatif dont la finalité serait la conscientisation des valeurs de l'élève pour lui permettre de s'inscrire dans une rationalité éthique. De même, le focus-group envisagé vise moins à faire définir ce que serait une norme éducative, qu'à mettre en lumière les valeurs et les stratégies didactiques en jeu chez les enseignants. Nous ne nous inscrivons donc pas dans le cadre téléologique de l'agir communicationnel. Il est alors nécessaire d'adapter les critères d'analyse proposés par Habermas. Nous ajoutons donc aux trois mondes habermassiens un monde des valeurs, au sein duquel la personne exprime ce qui est bon tout autant que ce qui est juste.

5.2.2.2. Les cadres d'analyse des configurations didactiques des participants

Les cadres d'analyse des configurations didactiques sont identiques à ceux utilisés dans la recherche précédente, à savoir le cadre conceptuel proposé par Galatanu (2003) relatif aux modalisations d'énonciation et aux valeurs modales, et la théorie des blocs sémantiques (TBS) qui nous permet d'accéder aux *points de vue* relatifs à un argument. Nous ne ferons qu'expliquer l'utilisation que nous en faisons pour analyser une discussion.

5.2.2. Méthodologie

5.2.2.1. La constitution du groupe de discussion

Afin de permettre une dynamique d'interactions entre les participants qui favorise le partage de significations et des plages de divergences, Kitzinger *et al.* (2004) préconisent de réunir au sein d'un focus-group 4 à 8 personnes. Nous avons ainsi réuni 5 personnes au niveau régional (cf tableau n°87). Nous avons souhaité créer un groupe homogène quant à la discipline enseignée, à savoir la zootechnie, et hétérogène quant aux publics auxquels ils s'adressaient (adultes, apprentis ou élèves) et quant à leur sexe. Rassembler des enseignants et formateurs de zootechnie devait permettre *a priori* d'avoir au sein du groupe un même répertoire interprétatif quant aux concepts, pratiques et savoirs académiques ou experts. Qu'ils s'adressent à des publics différents était susceptible de favoriser une richesse des enseignements dispensés. Qu'ils y aient des personnes des deux sexes étaient aussi susceptibles d'offrir une plus grande diversité de regards sur le bien-être animal, le care étant associé à une éthique féministe (Gilligan, 2009).

Tableau n°87: Caractéristiques des participants au groupe de discussion

<i>Nom</i>	<i>Sexe</i>	<i>Publics</i>
Y.	Masculin	Adulte
R.	Masculin	Élève et adulte
O.	Féminin	Élève et apprenti
E.	Féminin	Adulte
M.	Féminin	Élève

Les personnes ont été invitées à participer à cette rencontre dont l'objectif explicite était de permettre un échange sur leurs pratiques d'enseignement relativement au bien-être animal et d'analyser leur besoin en matière de formation. J'avais légitimité pour annoncer un tel objectif dans la mesure où mon activité professionnelle relève de l'appui aux enseignants et formateurs de l'enseignement agricole. Le point de focalisation était donc explicite pour les participants, tel que le préconise Kitzinger *et al.* (2004). Certes nous perdons ainsi de la spontanéité dans les réponses des

participants, mais, nous sommes en accord avec Van der Maren (2010) pour considérer qu'il est préférable de disposer d'informateurs préparés plutôt que de personnes qui sont surprises des questions posées et qui répondent soit de manière superficielle, soit en inventant pour ne pas perdre la face devant leurs collègues.

Toutes les personnes invitées ont accepté de participer. J'ai pu constater qu'elles se connaissaient déjà au début de la rencontre.

5.2.2.2. L'animation de la discussion

Pour débiter la discussion, nous avons respecté les quatre étapes proposées par Krueger (1994) : (1) la bienvenue, (2) Le rappel du thème à traiter, (3) les règles de base, (4) la première question.

La bienvenue s'est concrétisée par un tour de table où chacun était sollicité pour présenter ses activités associées la zootechnie, dans le cadre scolaire et extra-scolaire. Les règles de base relevaient du cadrage de la prise de parole, des règles éthiques de confidentialité quant aux paroles exprimées ainsi qu'au respect de l'anonymat. Il fallait aussi vérifier l'acceptation par chaque personne d'être enregistrée. Au cadre éthique de la discussion, Kitzinger *et al.* (2004) ajoutent qu'il est nécessaire, si des informations erronées ont circulé, que l'animateur donne l'information correcte à l'issue de l'échange. Nous avons choisi de ne pas prendre cette option. Il nous paraît en effet difficile de nous inscrire durant tout l'entretien dans une posture d'écoute, et dans le respect de la parole, pour prendre dans un second temps une posture d'expert. Si une non-intervention de la part du chercheur peut laisser à entendre qu'il valide les propos mentionnés, une intervention est susceptible d'être vécue par les participants comme une rupture du contrat qui réunit, et/ou comme un désaveu de leur propre expertise aux yeux de leurs collègues. Enfin nous avons introduit le débat comme suit : « *on voulait vous proposer de donner votre avis sur l'apparition du bien être animal dans les référentiels, comment vous le voyez, ce que vous en pensez, si vous êtes d'accord ou pas, et les pratiques que vous mettez en œuvre* ». Nous annonçons ainsi qu'il n'y a pas de bonnes postures à l'égard du bien-être animal, que la personne peut avoir un avis opposé au curriculum prescrit.

Nous avons donc, durant l'entretien, qui a duré 1h 50, pris une posture qui devait permettre de ne pas être au centre de l'échange, de favoriser les interactions, de reformuler afin d'approfondir certains propos, et d'encourager des personnes à s'exprimer sans tenter de contrôler les questions soulevées. Si la conversation a été orientée, elle n'a pas été dirigée, concevant les personnes comme des sujets en processus (Davila et Dominguez, 2010). Le rôle de l'animateur est pour Kitzinger *et al.* (2004) crucial. Il a en charge en particulier d'envoyer des stimuli qui favorisent la dynamique interactionnelle. Hormis la première question qui conduisait à interroger les personnes sur leurs pratiques d'enseignement en matière de bien-être animal, nous avons utilisé une photo d'élève dressant une vache (photo issue des apprentissages analysés au chapitre IV). Considérant que le dressage d'animaux de production n'est pas mentionné dans les curricula prescrits, et qu'il est une pratique hors-normes, nous souhaitions ainsi observer les réactions de la part des participants.

5.2.2.3. La transcription de la discussion

Le groupe de discussion doit permettre un échange de pratiques signifiantes, ce qui implique pour Kitzinger *et al.* (2004) d'interpréter et d'analyser les conventions significatives, linguistiques et non linguistiques qui y ont cours. Il s'agit pour ces auteurs de mettre en lumière certaines formes d'énoncé, les plaisanteries, les métaphores, les métonymies, les façons de souscrire à l'opinion d'autrui, à la censure, au changement d'avis.

Nous avons, pour notre part, fait le choix de retranscrire les échanges enregistrés en tenant compte des marqueurs linguistiques (signes de ponctuation...) plutôt que paralinguistiques dans la mesure où notre analyse s'appuie exclusivement sur des cadres méthodologiques dans le champ sémiolinguistique.

5.2.2.4. L'analyse de la discussion

Les propos retranscrits (annexe XXII) ont été analysés par le filtre de plusieurs cadres théoriques de façon à questionner aussi bien le développement discursif que son contenu informatif.

Nous avons dans un premier temps identifié les thèmes notionnels, c'est-à-dire les topiques discursifs exprimés par une personne qui sont repris tels quels ou reformulés par les interlocuteurs, qui structurent les échanges en séquence (Rabatel, 2007). Nous avons analysé pour chaque séquence, le type d'échange au regard de la typologie proposée par Mercer (2000) : disputatif (qui s'inscrit dans la compétition), cumulatif (où l'accord est recherché au moyen de répétitions et de confirmations) et exploratoire (qui conduit à des discussions critiques et constructives d'après les idées de chacun). Cette analyse permet de mettre en lumière les thèmes qui font controverses et ceux pour lesquels il y a un consensus, implicite ou explicite.

Nous avons repéré les mondes vécus par les acteurs dans leurs actes de langage au regard de la théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987) : le monde objectif, téléologique, le monde social, régulé par des normes, et le monde subjectif. Nous avons ainsi pu analyser la rationalité sociologique du discours du groupe de discussion en fonction du pourcentage des propos qui relèvent des différents mondes. Un propos est défini comme un topique discursif développé par une même personne et qui s'inscrit dans un même monde habermassien. Tout changement de topique et/ou tout changement de monde conduit à un nouveau propos.

Nous avons identifié les valeurs modales (Galatanu, 2003) dans les modalisations d'énonciation de chaque acteur lorsqu'elles relevaient du bien-être animal. Pour réduire la subjectivité de l'analyse, notre interprétation s'est appuyée sur le co-texte et nous avons sollicité l'opinion d'un second

chercheur. En les situations ambiguës, la modalisation d'énonciation est classée dans plusieurs valeurs modales. Nous avons dénombré le pourcentage de modalisations d'énonciation relevant de chacune des valeurs modales. Lors de ce calcul, si une même modalisation est présente dans plusieurs valeurs modales (dans des situations ambiguës), nous avons pondéré chacune de ses mentions d'un coefficient afin qu'il ait la même importance relative que les autres modalisations. Si une modalisation est classée dans trois valeurs modales, nous avons affecté un coefficient 1/3 à chaque mention.

Pour préciser les valeurs qui relevaient d'une question de l'éthique animale, les propos, lorsqu'ils relevaient du bien-être animal ou de son enseignement, ont été traduits en enchaînements argumentatifs (en *points de vue*) comme l'envisage la théorie des blocs sémantiques. Nous avons identifié les *points de vue* qui relevaient de chacune des éthiques relatives au bien-être animal et les avons typés en nous fondant sur la classification définie dans le tableau n°1. Nous avons dénombré le pourcentage de *points de vue* relevant de chaque éthique.

Nous avons enfin élaboré les configurations didactiques relevant du bien-être animal au regard des déclarations faites par les acteurs. A partir des enchaînements argumentatifs de chaque enseignant qui témoignaient de la mise en œuvre de son enseignement, nous avons élaboré tout ou partie de la configuration didactique qui leur correspond.

La mise en perspective des différents résultats ainsi obtenus nous a permis de mettre en évidence les traitements didactiques du bien-être animal.

5.3. Résultats

5.3.1. Le développement discursif de la conversation

5.3.1.1. Les types d'échange de Mercer

Le tableau n°88 présente les différents thèmes notionnels développés durant le groupe de discussion et les types d'échange présents dans chaque thème.

Tableau n°88: Thèmes notionnels et types d'échange selon Mercer (2000)

<i>Thèmes notionnels</i>	<i>Type d'échange</i>
<i>Thèmes relatifs à la conception de l'animal</i>	
La conception de la relation Homme-animal par les élèves ou les éleveurs	Cumulatif sur le fait que les élèves ont des conceptions différentes de l'animal puis disputationnel sur l'intérêt qu'ont les futurs professionnels pour l'animal
Évolution de la conception de l'animal chez les élèves	Disputationnel sur les évolutions des élèves durant la formation
Relation à l'Homme selon la race bovine et la conduite	Disputationnel et exploratoire sur l'importance de la race ou de la conduite dans la relation à l'Homme-vache
L'animal de production et l'éleveur dans sa relation à la mort	Cumulatif sur le fait que l'éleveur doit accepter de tuer l'animal lorsqu'il n'est plus productif
L'effet genre dans la relation à l'animal	Cumulatif sur le fait que les femmes ont une relation qui favorise la relation à l'animal contrairement aux hommes
Épigenèse, bea et production animale	Absence d'échange
<i>Didactique de la relation à l'animal et du bien-être animal</i>	
Finalités d'une formation à la relation à l'animal	Cumulatif et disputationnel sur les difficultés de mise en œuvre pratique de la situation didactique
Finalité d'une formation au bien-être animal	Absence d'échange
Typologie des conceptions d'élèves au regard de la relation à l'animal	Absence d'échange
Comment sensibiliser au bien-être animal	Cumulatif
Approche didactique horizontale ou verticale du bien-être animal	Cumulatif/disputationnel sur le fait de développer une didactique verticale ou horizontale au bien-être animal
<i>Former à la manipulation des animaux</i>	
L'hétérogénéité des groupes au regard de leurs compétences à manipuler	Cumulatif sur le fait que les élèves ont des compétences hétérogènes pour manipuler l'animal
Méthodes de manipulation dans différents contextes et son enseignement	Absence d'échanges
Former aux méthodes de manipulation	Disputationnel sur le fait d'introduire sa propre expérience professionnelle dans l'enseignement

Quatorze thèmes notionnels ont été abordés durant le focus-group. Quatre d'entre eux font mention explicite du bien-être animal. Ils questionnent sa finalité et/ou sa didactique. Dix relèvent plus spécifiquement de la relation de l'Homme à l'animal. Trois d'entre eux traitent de la manipulation de l'animal d'élevage sans mention explicite du bien-être animal. Cinq autres relèvent de la question de la conception de l'animal.

Dans la mesure où les participants du focus-group avaient pour consigne d'exprimer leurs points de vue sur l'enseignement du bien-être animal, la question du bien-être animal leur apparaît associée à celles de la conception de l'animal, aux notions de relation Homme-animal, et des gestes professionnels associés à la manipulation.

Nous observons un nombre réduit de thèmes notionnels présentant un type d'échange exploratoire. Le seul échange exploratoire relève de la question de la race et de la conduite à tenir qui favorise une relation Homme-animal. Que le groupe de discussion ne vise pas à s'inscrire dans une démarche de construction mais plutôt dans une démarche de simples échanges d'informations peut en expliquer la quasi-absence.

Les types d'échange cumulatifs relèvent de consensus quant au fait (1) de sensibiliser et de former au bien-être animal. Le bien-être animal est donc reconnu comme une notion à enseigner. (2) d'envisager les groupes d'élèves comme hétérogènes au regard de la manipulation ou de la conception de la relation à l'animal.

Nous observons cependant plusieurs typologies d'élèves présentées par les enseignants qui, bien que différentes, ne font pas l'objet de débat.

Une première typologie d'élèves de type « mono-catégoriel » :

77. O. *Il y a ceux qui sont très sensibles, d'une manière globale, ils sont très sensibles.*

(...)

83. M. *J'ai affaire à des adultes, pour les groupes j'ai.., de tout évidence, ils sont sensibles à cette notion.*

Une seconde typologie de type « bi-catégoriel » manichéenne :

81. R. : *Il y a un peu deux types de gamins différents, ceux qui sont fils d'agriculteurs et ceux qui sont extérieurs à l'agriculture.*

82. Y. : *Moi je distingue les éleveurs des ferrailleurs, quoi ; il y a ceux qui aiment bien faire du tracteur et ceux aiment être avec les animaux.*

130. E. : *Dans la classe, il y a ceux qui ont l'habitude de manipuler, et qui vont le faire quand je leur demande, et les autres qui ne savent pas le faire, ne le font jamais.*

Lorsque les types d'échange sont disputationnels, les controverses développées relèvent (1) de savoirs experts en matière de races les plus facilement apprivoisables (2) de l'évolution des conceptions des élèves à l'égard du bien-être animal à l'issue de la formation, E. considérant que « chez les adultes, on voit de belles évolutions de la vision de l'animal », Y. considérant qu'« ils sont pas tous convaincus, mais ça fait partie de leur boulot ; ils le font à minima. » (3) ainsi que des approches et postures didactiques relevant de la relation à l'animal et au bien-être animal.

Relativement à ce troisième point, les enseignants se confrontent sur les questions de la valorisation de son expérience professionnelle dans la formation, sur les difficultés de mise en œuvre, sur la didactique horizontale (intégration du bien-être animal dans tous les cours) ou verticale (réalisation d'un cours spécifique sur le bien-être animal) qu'il est souhaitable de concevoir et enfin sur la question de savoir si le terme bien-être animal doit être mentionné ou non. Nous en donnons des illustrations.

Le débat qui suit relève de la valorisation de certaines expériences professionnelles en formation :

121. R. : *Dans les alpages, on récupérait des bêtes qui étaient à moitié sauvages. Il y avait toute une approche de l'animal pour le récupérer. Il fallait l'endormir parce qu'on pouvait pas l'approcher plus. Après, le maquignon m'a appris à mettre un masque sur la tête de l'animal, pour pouvoir le manipuler. C'était déconcertant. C'est vrai que souvent je le dis pas aux élèves, j'ai peur de pas faire passer le message, bon parce qu'ils vont penser que c'est quelque chose de puéril dans la pratique, mais en fait, moi, j'ai fait l'expérience avec un ami ...*

122. Y. : *Mais t'as tort de pas le dire, moi j'en parle tout le temps.*

(...)

124. Y. : *Moi, je trouve que t'as tort [de ne pas en parler]; moi j'ai un masque à vache et à brebis ; ...je m'en sers rarement.*

125. R. : *Si je le montre aux jeunes, ils vont me dire : regarde ce farfelu, regarde...*

126. A. : *Peur que ça fasse nana.*

127. R. : *Non, non, je pense pas en être arrivé là.*

128. Y. : *Dans les zoos, c'est en permanence...non, non, il faut pas, ...*

129. R. : *Mais dans l'élevage agricole, non.*

Cet échange disputationnel oppose des normes quant à la justesse de valoriser certaines pratiques professionnelles acquises hors du cadre de l'enseignement au regard du risque d'être remises en cause, d'être critiquées par les élèves.

Le second débat relève de la question relative à la didactique horizontale ou verticale à mettre en œuvre et de celle relative à l'expression du terme « bien-être animal » :

92. E. *Oui, je ne fais pas de cours spécifique mais à chaque fois, heu, si on parle de*

reproduction on parle de conditions de logement, et alimentation pareil, en fonction du thème abordé. Mais peut être qu'en effet ça serait peut être judicieux d'imaginer une approche plus ciblée sur le bien-être.

(...)

95. R. : Par rapport à une action ciblée, à la limite, je vois des agriculteurs, il y en a qui dirait : on parle du bien être de l'animal et on ne parle pas du bien être de l'agriculteur; je pense pas être bien loin de la vérité, alors que, en fait, en l'abordant de manière diffuse, bon moi je fais le machinisme, donc tout ce qui prévention, oui prévention par rapport aux animaux et au tracteur; souvent c'est diffus, mais c'est vrai que moi dans mon discours souvent je parle de la manipulation des animaux, donc c'est une autre façon de faire passer le message, mais heu, quand on voit des bâtiments, il y a des surfaces qu'il faut respecter pour les animaux, il y a des points d'eau, on en a parlé tout à l'heure, on le voit aussi, ça fait partie du programme, ça les intéresse beaucoup moins que le tracteur; mais je leur dis c'est dans le programme.

96. E. : C'est tellement facile de dire, le bien être animal c'est le vôtre ; je ne vois pas comment on peut nous répondre on pense à eux pas à nous, parce que, enfin le lien est tellement immédiat, si les animaux sont bien vous les manipulez bien, et travaillez vite, et travaillez bien sans vous faire mal ; non, je trouve, ils peuvent pas nous répondre ça.

Alors que E. s'interroge sur la nécessité de faire un cours spécifique sur le bien-être animal dans la mesure où sa didactique est horizontale, R. préfère éviter une réaction négative des stagiaires à l'égard du bien-être animal en évitant de le mentionner et mettre en œuvre une didactique horizontale. E. considère que le débat n'a pas de raison d'être et que les critiques d'élèves peuvent être aisément contrées.

Les analyses qui suivent nous permettront de préciser les enjeux didactiques de tels débats.

5.3.1.2. Les mondes habermassiens dans les propos

Le tableau n°89 recense les propos tenus par les différents participants du focus-group selon qu'ils relèvent des mondes objectif, social, ou subjectif, et pour ces deux derniers mondes, selon qu'ils relèvent du contexte de l'enseignement ou du contexte extra-scolaire.

Tableau n°89: Classification des propos des enseignants en fonction des mondes habermassiens (E. : enseignement ; HE : hors-enseignement)

	Monde objectif	Con- texte	Monde social	Monde subjectif
Y.	<p>(la relation Homme-animal) « tout dépend de la conduite »</p> <p>« il y a une période clef où on peut récupérer des allaitants »</p> <p>« avec les élevages allaitants, c'est soit tu les laisses dans le bâtiment et c'est des veaux habitués à l'Homme, et t'y vas et le contact se fait chez le jeune, et si t'as pas cette conduite là, en plein air par exemple, c'est au sevrage où là il faut être présent »</p> <p>« t'as besoin d'une semaine de présence »</p>	E		<p>« il y a quelque chose qui rejoint ce que tu disais tout à l'heure, moi je distingue les éleveurs des ferrailleurs, quoi ; il y a ceux qui aiment bien faire du tracteur et ceux qui aiment être avec les animaux. Il y a un éleveur ou il y a un ferrailleur, quoi »</p> <p>« Dans ces publics, les ferrailleurs ne veulent faire que du tracteur. Pour moi, dans les éleveurs, il y a trois catégories : les options cheval, ils ont un cheval, c'est comme un chien. Il y a ceux qui ont des animaux sans en faire une maladie. Mais certains partent en retraite, et gardent une vache. Ils en ont besoin. Et puis il y a ceux qui font du concours. Ils ont un animal fétiche, et ils peuvent laisser tomber le reste. Dans le troisième cas, on se rapproche de l'élevage de chien. »</p>
		HE		« c'est faux, moi je te promets, je t'amène chez des éleveurs qui... »
R.		E	<p>« si je le montre aux jeunes, ils vont me dire : regarde ce farfêlu, regarde. »</p> <p>« je pense que le gamin qui respecte l'animal, après il respecte les autres enfants, humains »</p> <p>« la sensiblerie, c'est permis. »</p> <p>« mais dans l'élevage agricole, non. » (on ne peut pas présenter des pratiques qui ne font pas référence »</p> <p>« Le regard de l'autre, c'est terrible. »</p>	<p>« je trouve que par rapport au gamin, il y a un peu deux types de gamins différents, ceux qui sont fils d'agriculteurs et ceux qui sont extérieurs à l'agriculture, et ils n'ont pas du tout le même comportement ; l'extérieur à l'agriculture, il boit un peu toutes les paroles qu'on peut lui dire, et le fils d'agriculteur, ou il est en accord avec ce qu'on lui dit, ou alors c'est le bourin de base, il veut rien entendre »</p> <p>« il y avait une fille qui avait peur des vaches ; elle était forte, et traumatisée.. Je lui ai dit , ce soir tu vas la caresser, cette vache. Le soir, elle mettait la corde autour de de la vache. »</p> <p>« je me souviens d'une fille, qui était pas du milieu du tout, qui voulait monter un élevage d'animaux pour des handicapés, mais elle avait une approche extraordinaire... »</p>
		HE	<p>« l'éleveur, les petits veaux, c'est la dernière de leur pensée »</p> <p>« quand je vois les</p>	« la première fois que je fais monter les génisses dans la bétailière ; je les mets derrière et puis j'attends ; je dis au chauffeur de venir prendre un café. Et au retour, elles sont dedans »

	Monde objectif	Con- texte	Monde social	Monde subjectif
	<p><i>avec la production de l'animal »</i></p> <p><i>(le bien-être animal, ça dépend)</i></p> <p><i>« du troupeau, ça dépend aussi de la relation du gamin »</i></p>		<p><i>chauffeurs utilisés la pile électrique pour faire avancer les bêtes, ...[haussement de désapprobation], ils doivent respecter les animaux. »</i></p>	<p><i>« je vois des agriculteurs, il y en a qui dirait : on parle du bien être de l'animal et on ne parle pas du bien être de l'agriculteur, je pense pas être bien loin de la vérité, alors que, en fait, en l'abordant de manière diffuse »</i></p> <p><i>« au moins au niveau des agriculteurs, c'est un coup de chance, si ça se passe bien »</i></p> <p><i>« dans une exploitation c'est une femme qui travaille, ce n'est pas du tout la même approche. Je l'ai remarqué maintes et maintes fois et c'est vrai . La femme elle est plus rusée par rapport à l'animal, elle a un comportement tout à fait différent, quand elle s'approche, alors que le mec, il faut qu'il exprime »</i></p> <p><i>« j'ai la chance d'avoir le petit ami de ma fille qui est berbère, quand tu le mets avec des animaux, ...Il a un doberman, qu'il a depuis longtemps, le doberman, il obéit au doigt et à l'œil. Il a des canards, le doberman arrive il attrape le canard, le caneton dans la bouche, il ne le sert pas, il a une approche des animaux, moi je suis scotché. »</i></p> <p><i>« dans les alpages, on récupérait des bêtes qui étaient à moitié sauvages. Il y avait toute une approche de l'animal pour le récupérer. Il fallait l'endormir parce qu'on pouvait pas l'approcher plus. Après, le maquignon m'a appris à mettre un masque sur la tête de l'animal, pour pouvoir le manipuler. C'était déconcertant. »</i></p> <p><i>« donc, moi si vous voulez, quand j'étais chauffeur de camion, les éleveurs n'arrivaient pas à faire rentrer des chevaux dans le camion ; ils m'ont demandé de l'aide, mais moi je leur disais, j'ai pas le droit d'intervenir, ils me disent : t'as fini de faire le con, bon ben, je viens et je mets ma veste sur la gueule, et je commence à me promener avec le cheval, et je lui faisais sentir au bout de ma main, c'est moi qui mène et il est monté dans le camion direct. »</i></p> <p><i>« il y a beaucoup de manipulations, c'est empirique, c'est pas étayé sur le plan théorique. Il y a beaucoup gens qui passent sur l'exploitation : on peut voir l'animal ; si</i></p>

	Monde objectif	Con- texte	Monde social	Monde subjectif
				<p><i>on est stressé, il stresse. Quand l'inséminateur vient, il dit : tu m'énerves, parce que je mets la main sur la vache et elle se calme. »</i></p> <p><i>« la première fois que je fais monter les génisses dans la bétailière ; je les mets derrière et puis j'attends ; je dis au chauffeur de venir prendre un café. Et au retour, elles sont dedans. »</i></p> <p><i>« J'ai des collègues agriculteurs qui ne peuvent pas vendre. Ils ont leurs vaches fétiches dans le troupeau. Il y avait un jeune de bac pro qui avait dressé sa génisse. Manque de pot, elle est morte. Il l'a vécu comme un drame. Personnellement, je fais la différence ; si l'animal veut se battre pour vivre, je me bats avec elle. »</i></p> <p><i>« l'animal ne peut pas devenir un outil. Mais d'un autre côté il y a l'économique. ... J'ai l'impression que les gens s'attachent beaucoup plus. J'en connais un, la vache , c'est le bout de ses pensées, à l'éleveur. Il y avait un respect extraordinaire. Personnellement je passe un contrat avec l'animal. Je mets beaucoup sur le respect. C'est une façon d'être. »</i></p> <p><i>« Ma fille fait du Shiatsu. Je lui ai demandé d'en faire sur mes bêtes mais elle m'avait dit qu'elle ne pouvait pas agir sur les miennes. J'ai alors demandé des points d'acupuncture chez les vaches. »</i></p>
M.		E		<p><i>« je ne vois pas quand je leur demandais comment s'approcher d'un animal ils disaient je mets un coup de bâton, un coup de pied ; mais maintenant, beaucoup plus, ils disent qu'il faut être calme, qu'il faut être de bonne humeur, que c'est important d'avoir du plaisir avec l'animal alors qu'avant »</i></p>
		HE		
O.	<p><i>« une vache, c'est une vache, c'est pas un être humain, quoi, ils ont tendance à faire de l'anthropomorphisme »</i></p> <p><i>« c'est tellement facile de dire, le bien être animal c'est le vôtre »</i></p> <p><i>« moi j'ai envie de dire sur les</i></p>	E		
		HE	<p><i>« tout le monde est gagnant quand on respecte le bien être animal, l'éleveur a plus de facilité à être avec les animaux, on augmente les</i></p>	

	Monde objectif	Con- texte	Monde social	Monde subjectif
	<p><i>rares, parce qu'on est resté aussi en laitier, moi je me pose la question en allaitant, c'est complètement impossible</i> » (de les dresser)</p> <p>« <i>la zone de neutralité thermique chez le bovin c'est plus élevé que chez nous, alors c'est sûr que si tu te mets tout nu dans l'étable tu vas pas être bien toi</i> »</p>		<p><i>performances et heu, et puis l'animal est mieux, donc je pense que tout le monde est gagnant</i> »</p>	
E.	<p>« <i>en équin, on est plus sur l'éthologie.</i> »</p> <p>le bien-être animal « C'est subjectif, c'est une intuition. »</p> <p>« <i>comment on peut nous répondre on pense à eux pas à nous, parce que, enfin le lien est tellement immédiat, si les animaux sont bien vous les manipulez bien, et travaillez vite, et travaillez bien sans vous faire mal</i> »</p>	E		<p>« <i>ils (les stagiaires) vont être très critiques par rapport au différentes pratiques, que ce soit sur l'exploitation ou sur l'exploitation de leur stage</i> »</p> <p>« <i>ça dépend, ça dépend des élèves, quoi, il y a ceux qui sont très sensibles, d'une manière globale, ils sont très sensibles</i> »</p> <p>« <i>j'ai des éleveurs bergers ; combien d'éleveurs boitent, combien de bergers n'ont pas mal à dos ?</i> »</p> <p>« <i>j'ai affaire à des adultes, pour les groupes j'ai., de toute évidence, ils sont sensibles à cette notion.</i> »</p> <p>« <i>chez les adultes (stagiaires), on voit de belles évolutions de la vision de l'animal.</i> »</p>
		HE		

Chaque enseignant s'inscrit préférentiellement dans certains mondes comme le synthétise la figure n°23.

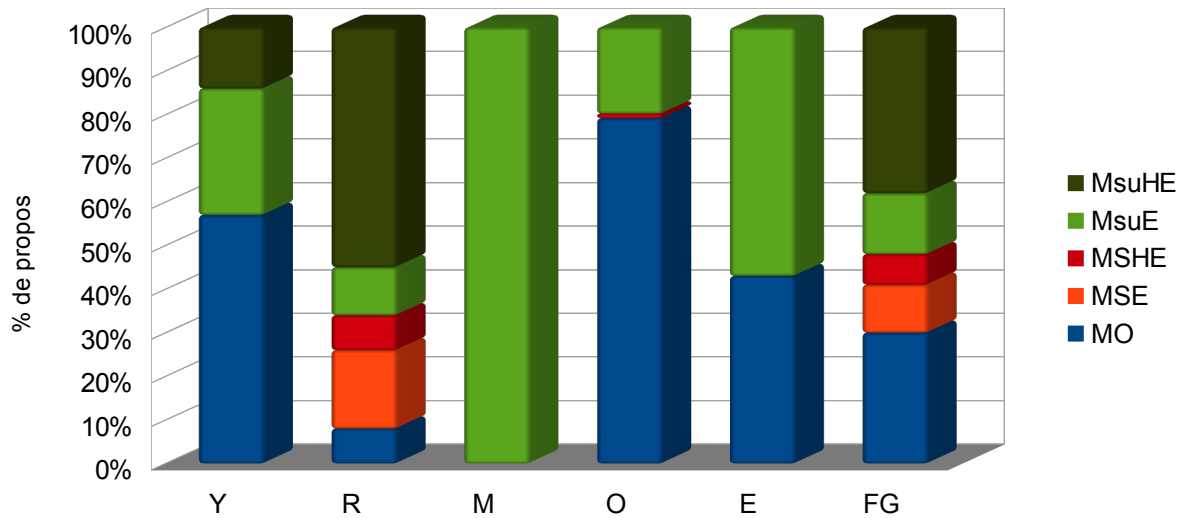


Figure n°23: Mondes habermassiens dans les propos des enseignants

Légende de la figure : MO : monde objectif ; MSE : monde subjectif dans le contexte de l'enseignement ; MSuE : monde subjectif dans le contexte de l'enseignement ; MSuHE : monde subjectif hors de l'enseignement ; MSE : monde social dans le contexte de l'enseignement ; MSHE : monde social hors de l'enseignement

Le focus-group (FG) mobilise des propos appartenant à tous les mondes habermassiens. Les propos qui relèvent du monde subjectif sont majoritairement représentés (52 % des propos), suivis par ceux du monde objectif (30 % des propos). Les propos relevant du monde social sont peu représentés (18%) sachant qu'ils sont majoritairement (97 % des propos) exprimés par une seule personne, R.

Nous n'exploiterons pas les paroles de M. dans la mesure où nous nous appuyons sur un seul propos.

E. exprime des propos relevant majoritairement du monde subjectif (57 % des propos) dans le contexte de l'enseignement et secondairement du monde objectif (43 % des propos). Elle n'exprime aucun propos relevant du monde social. E. est formatrice à temps plein avec des publics adultes. Elle n'a pas d'activités agricoles hors de l'école ce qui peut justifier des propos centrés sur son expérience dans le domaine scolaire. Nous pouvons supposer que la formation avec des adultes, dont certains côtoient déjà le monde agricole conduit la formatrice à valoriser plus les expériences professionnelles que les savoirs théoriques.

O. exprime majoritairement des propos relevant du monde objectif (80 % des propos), et secondairement du monde subjectif dans le contexte de l'enseignement (19%). Elle n'exprime quasi aucun propos du monde social (1% des propos). O. est enseignante à temps plein en formation initiale. Doit-on considérer que l'acquisition de savoirs objectifs est plus importante pour O. dans l'enseignement initial ?

Y. exprime majoritairement des propos relevant du monde objectif (57% des propos) et secondairement du monde subjectif dans (29 % de propos) et hors de l'enseignement (14 % des propos). Y. intervient à temps partiel en formation adulte. Il a des engagements professionnels extra-

scolaires, il est moniteur en manipulation animale. Il s'appuie notamment sur des expériences relevant du monde professionnel agricole, expériences qu'il réalise lors de ces activités professionnelles extra-scolaires.

R. présente des propos qui s'inscrivent dans tous les mondes habermassiens, et majoritairement dans le monde subjectif hors enseignement (55 % des propos). Rappelons que R. est pluri-actif, à temps partiel enseignant et à temps partiel agriculteur. Nous pouvons interroger en quoi son activité d'agriculteur influence ses propos et notamment ceux relevant du monde subjectif.

Il nous apparaît que la situation professionnelle de la personne est susceptible d'influencer son approche de l'enseignement du bien-être animal. Lorsque la personne a des expériences professionnelles extra-scolaires, celles-ci sont mobilisées dans son argumentation justifiant sa conception du bien-être animal et son enseignement.

Il est possible que le statut de formateur versus enseignant favorise respectivement la mobilisation d'expériences relevant du monde subjectif ou celles du monde objectif. La formation d'adultes pourrait conduire à inscrire l'enseignement dans un registre plus pratique et expérientiel. La formation d'élèves pourrait au contraire inviter à mobiliser plutôt l'acquisition de savoirs objectifs, ce que l'analyse des configurations didactiques peut confirmer ou infirmer.

Comment interpréter le fait qu'une seule personne inscrit des propos dans le monde social ? Certes, nous ne sommes pas dans un échange qui relève de l'agir communicationnel habermassien dans la mesure où il ne vise pas à aboutir un consensus. Quatre des cinq personnes n'envisagent pas l'enseignement du bien-être animal au travers de la prise en compte de normes sociales, mais plutôt au travers de l'acquisition de savoirs et pratiques experts ou scientifiques (monde objectif) ou expérientiels (monde subjectif). Soit les normes sociales liées à l'enseignement du bien-être animal sont acceptées et non explicitées, soit la personne en fait fi. R., pour sa part, exprime plusieurs propos du monde social « *si je le montre aux jeunes, ils vont me dire : regarde ce farfelu, regarde* », « *la sensiblerie, c'est permis* », « *mais dans l'élevage agricole, non* » ou encore « *le regard de l'autre, c'est terrible* ». Il s'interdit d'enseigner des pratiques ou des savoirs qui ne font pas référence dans le monde de l'élevage, bien qu'ils les mettent en œuvre dans son contexte d'éleveur.

Y. apparaît rejeter les normes sociales, tout du moins il s'oppose au point de vue de R..

5.3.2. Conception, valeur et éthique relative au bien-être animal

5.3.2.1. Analyse des conceptions de l'animal et du bien-être animal dans le discours

Le tableau n°90 présente les conceptions de l'animal par les différents participants.

Tableau n°90: Les conceptions de l'animal dans les propos des enseignants

Participants	Propos	Conception de l'animal
Y.		
R.	« la vache était stressée par lui »	Animal souffrant
M.		
O.	« l'état corporel, boiterie » « c'est exagéré, parce que l'animal, c'est..., une vache, c'est une vache, c'est pas un être humain »	Animal souffrant Animal réifié
E.	« avoir peur de toi »	Animal souffrant

Nous n'avons que peu de propos susceptibles de témoigner de la conception de l'animal. Nous observons au demeurant deux conceptions divergentes de l'animal : l'animal souffrant dont il est reconnu la sensibilité et un animal réifié dans la comparaison qui en est faite avec l'Homme. Sans être considéré comme un objet, l'animal n'en est pas moins reconnu inférieur à l'Homme.

Le tableau n°91 présente les concepts et indicateurs d'évaluation associés au bien-être de animal que nous inférons à partir des propos des différents participants. Nous nous fondons sur les concepts et indicateurs que nous avons identifiés au chapitre I. Nous rappelons que les concepts qui font débat entre scientifiques, experts professionnels et monde associatif sont l'harmonie, la naturalité, l'absence de douleur, la liberté, la satisfaction des préférences, la qualité de vie, les émotions négatives ou positives, les besoins et le coping. Les indicateurs d'évaluation (dont certains sont aussi des concepts) sont la production, l'état de santé, le comportement, la satisfaction des besoins, les préférences observées au travers de tests, et enfin des mesures physiques et biochimiques.

Tableau n°91: Concepts et critères associés au bien-être de animal dans les propos des enseignants (les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Partici- pant	Propos	Concepts associés	Indicateurs d'évaluation du bien- être animal
Y.	« tout dépend de la conduite » (de l'animal avec l'Homme) « c'est des veaux habitués à l'Homme »	Absence d'émotions négatives et/Coping avec l'Homme Coping avec l'Homme	
R.	« C'est l'épigénèse, donc c'est tout le bien être animal pendant les premiers mois de la vie de l'animal » (1) « il y a directement une relation avec la production de l'animal » « (pour parler du bien-être animal) je parle de la manipulation des animaux, donc c'est une autre façon de faire passer le message » (2)	Coping Absence d'émotion négative (stress)	Production

<i>Particip- pant</i>	<i>Propos</i>	<i>Concepts associés</i>	<i>Indicateurs d'évaluation du bien- être animal</i>
	<p>« il y a des surfaces qu'il faut respecter pour les animaux, il y a des points d'eau »</p> <p>« quand elle a senti la voiture arriver, elle a commencé à s'agiter » (3)</p> <p>« je viens et je mets ma veste sur la gueule, et je commence à me promener avec le cheval, et je lui faisais sentir au bout de ma main, c'est moi qui mène et il est monté dans le camion direct »</p> <p>« si on est stressé, il stresse »</p> <p>« quand je vois les chauffeurs utilisés la pile électrique pour faire avancer les bêtes, ... [haussement de désapprobation], ils doivent respecter les animaux »</p> <p>« Ma fille fait du Shiatsu. Je lui vais demandé d'en faire sur mes bêtes » (4)</p>	<p>Besoins</p> <p>Émotion négative (stress)</p> <p>Absence d'émotions négatives et facilité de manipulation/coping avec l'Homme</p> <p>Absence d'émotion négative (stress)</p> <p>Absence de douleurs</p> <p>Harmonie et/ou état de santé</p>	
M.	<p>« quand je leur demandais comment s'approcher d'un animal ils disaient je mets un coup de bâton, un coup de pied ; mais maintenant, beaucoup plus, ils disent qu'il faut être calme, qu'il faut être de bonne humeur »</p> <p>« Je ne sais pas manipuler les bovins » (5)</p>	<p>Absence de douleur</p> <p>Absence d'émotions négatives (stress) et/ou de douleur</p>	
O.	<p>« je me suis basé sur les cinq libertés de l'animal »</p> <p>« je leur ai donné quelques critères, comment apprécier le bâtiment, la lumière, la luminosité, l'aération, l'espace, le confort, sur l'alimentation, on regarde les animaux, l'état corporel, on avait fait un TP avant donc on avait réutilisé, je leur fait aussi évaluer des notes de boïteries, toujours sur du global quoi, le nombre d'animaux couchés, le nombre d'animaux qui ruminent, l'accès à l'auge, l'accès à l'eau, et puis heu, la distance de fuite »</p> <p>« il fait drôlement froid, ils doivent pas être bien, toi t'as froid mais la zone de neutralité thermique chez le bovin c'est plus élevé que chez nous »</p>	<p>Libertés</p> <p>Besoins/ État de santé</p> <p>Coping</p>	<p>Satisfaction des besoins/comportements/ état de santé corporel</p>
E.	« C'est subjectif, c'est une intuition »	Subjectivité	Absence de critères objectifs

- (1) L'épigenèse est un concept pluridisciplinaire. Dans le développement post-natal de l'animal, il peut s'agir du façonnement des circuits neuronaux fonctionnels, ce modelage structural n'étant possible que durant une période critique (Peschanski, Rivot et Calvino, 1990) et qui est susceptible de favoriser l'adaptation de l'organisme avec l'environnement.
- (2) R. fait ensuite mention de pratiques de manipulation qui limite le stress de l'animal.
- (3) R. critique les stress générés chez l'animal.
- (4) La technique du Shiatsu peut être à visée harmonisante ou thérapeutique.
- (5) M. fait un lien entre bien-être et manipulation. Nous supputons qu'elle considère qu'une manipulation experte réduit le stress ou la douleur.

Les concepts qui animent les débats scientifiques ne sont jamais mentionnés explicitement par les enseignants à l'exception de celui de « liberté ». Nous pouvons légitimement nous interroger sur la connaissance qu'ils en ont. La configuration du focus-group n'étant pas propice à un approfondissement, nous devons donc les inférer dans notre analyse. Nous observons que les concepts de qualité de vie, de satisfaction des préférences et de naturalité ne sont jamais abordés par les participants. Au contraire, la notion de « sauvage » est péjorée comme le montre le propos de R. suivant :

« On récupérait des bêtes qui étaient à moitié sauvage. Il y avait toute une approche de l'animal pour le récupérer. Il fallait l'endormir parce qu'on pouvait pas l'approcher plus. Après, le maquignon m'a appris à mettre un masque sur la tête de l'animal, pour pouvoir le manipuler ».

Le coping est inféré chez O., R. et Y.. L'absence de douleur est inférée chez M. et R.. L'absence d'émotions négatives est inférée chez Y., R. et M.. Seule O. se réfère à la liberté. L'harmonie ne semble être mentionnée que par R.. E. considère pour sa part que le bien-être animal est subjectif, intuitif. Elle n'apparaît pas l'envisager comme une notion scientifique.

Les indicateurs d'évaluation du bien-être animal relevés se limitent au comportement, à l'état corporel associé à la santé de l'animal et la satisfaction de ses besoins. Ne sont pas mentionnés les tests de préférence et les mesures physiques et biochimiques.

Si plusieurs des critères et indicateurs du bien-être animal qui font l'objet de controverses dans le monde scientifique semblent présents au travers des propos tenus, ils ne font l'objet d'aucun débat durant le focus-group.

5.3.2.2. Analyse des valeurs modales dans le discours

Le tableau n°92 recense les propos des participants du focus-group au regard de leur valeurs modales.

Tableau n°92: Valeurs modales dans le discours des enseignants (les chiffres renvoient à des commentaires en fin de tableau ; les expressions en gras sont les modalisations d'énonciation que nous accompagnons du co-texte)

Valeur	Y.	R.	M.	O.	E.
Aléthique	<p>« c'est des veaux habitués à l'Homme »</p> <p>« c'est au sevrage où là il faut être présent » (1)</p> <p>« période clef » (5)</p>	<p>« le mec, il faut qu'il exprime la femme est plus rusée » (2)</p> <p>« à moitié sauvage »</p> <p>« c'est un animal qui peut être dangereux »</p>		<p>« en allaitant, c'est complètement impossible »</p> <p>« une vache, c'est une vache, c'est pas un être humain » (3)</p> <p>« ils sont jeunes, ils ont leur force, mais c'est ça, quoi, c'est les plus forts du monde quoi » (4)</p>	
Épistémique	<p>« moi, je trouve que t'as tort » (de ne pas en parler)</p> <p>« ils sont dans l'éthologie, .. mais pas celui de l'animal » (6)</p>	<p>« il faut être curieux »</p> <p>« c'est l'épigénèse, donc c'est tout le bien être animal »</p> <p>« bourrin de base » (7)</p> <p>« on ne leur apprend aucune manipulation de l'animal. »</p> <p>« c'est empirique, c'est pas étayé sur le plan théorique »</p>	<p>« Je ne sais pas manipuler les bovins »</p> <p>« il faut prendre en compte le bien être animal » (10)</p> <p>« il faut être de bonne humeur » (11)</p>	<p>« ils ont tendance à faire de l'anthropomorphisme » (8)</p>	<p>« C'est subjectif, c'est une intuition ».</p> <p>« on voit de belles évolutions de la vision de l'animal. » (9)</p> <p>« ils se sont posés les bonnes questions »</p>
Déontique	<p>Le bien-être animal c'est de « la réglementation »</p> <p>« Il y a ceux qui ont des animaux sans en faire une maladie »</p> <p>« ils sont pas tous convaincus, mais ça fait partie de leur boulot »</p>	<p>« Contrat » (avec une vache)</p> <p>« La sensiblerie c'est permis » (12)</p> <p>« machisme » (13)</p>	<p>« le discours des élèves a évolué quand même » (14)</p>		

Valeur	Y.	R.	M.	O.	E.
Doxologique		« on voit arriver une nouvelle donnée, c'est l'épigénèse » (15)			
Intellectuel		« il a une approche des animaux, moi je suis scotché » « le maquignon m'a appris à mettre un masque sur la tête de l'animal, pour pouvoir le manipuler. C'était déconcertant . il faut être curieux » « qui voulait monter un élevage d'animaux pour des handicapés, mais elle avait une approche extraordinaire »			
Pragmatique	« manipulation » (4 fois) (16) ils sont pas tous convaincus, mais ça fait partie de leur boulot	« quand l'animal est plus productif, c'est décidé » (17) « manipulation » (16) ; « le récupérer » (rendre la vache moins sauvage) (18) « l'euthanasie, c'est trop cher » (22) « il y a beaucoup de manipulations » « il y a l'économique » (22)	« Manipuler » (2 fois) (16) « de la facilité à travailler avec les animaux »	« performance » (19) « tout le monde est gagnant » (20)	« c'est tellement facile de dire , le bien être animal c'est le vôtre » (21) « si les animaux sont bien vous les manipulez biens , et travaillez vite , et travaillez bien sans vous faire mal »

Valeur	Y.	R.	M.	O.	E.
		<p>« je les mets derrière et puis j'attends ; je dis au chauffeur de venir prendre un café. Et au retour, elles sont dedans. »</p> <p>« Quand l'inséminateur vient, il dit : tu m'énerves, parce que je mets la main sur la vache et elle se calme. »</p>			
Éthique-morale	<p>« Ferrailleur » (23)</p> <p>« éleveur » (23)</p>	<p>« passer un contrat » (12)</p> <p>« le gamin qui respecte l'animal »</p> <p>« j'ai à me battre si l'animal veut se battre pour vivre, je me bats avec elle. » (24)</p> <p>« l'éleveur, les petits veaux, c'est la dernière de leur pensée. » (27)</p> <p>« l'animal ne peut pas devenir un outil »</p> <p>« Je mets beaucoup sur le respect. »</p> <p>« Il y avait un respect extraordinaire. »</p> <p>« ils doivent respecter les animaux »</p>	<p>« il faut prendre en compte le bien être animal » (10)</p> <p>« il faut être de bonne humeur » (11)</p>	<p>« je le vois toujours d'un bon œil » (le bea)</p> <p>« quand on respecte le bien être animal »</p> <p>« une vache, c'est une vache, c'est pas un être humain » (3)</p> <p>« j'ai pas senti d'élèves qui heu, s'en foutaient royalement » (28)</p>	<p>« ils sont sensibles à cette notion » (du bea)</p> <p>« on s'en occupe correctement »</p> <p>« mette un grand coup de pied dans le ventre » (25)</p> <p>« on voit de belles évolutions de la vision de l'animal. » (26)</p>

Valeur	Y.	R.	M.	O.	E.
Hédonique/ affectif	« <i>aimer être avec</i> » « <i>Ils en ont besoin.</i> » (de l'animal) « <i>un animal fétiche</i> »	« <i>S'attacher</i> » « <i>tu vas la caresser ressentir</i> » « <i>sentir</i> » « <i>la vache était stressée par lui</i> » « <i>il stresse</i> »	« <i>avoir du plaisir avec l'animal</i> »		« <i>Être en contact</i> » « <i>c'est rigolo</i> »

- (1) « habitués » relève d'une valeur associée à la capacité de l'animal de s'adapter à un contexte.
- (2) Hommes et femmes n'ont pas les mêmes comportements naturels.
- (3) La vache est considérée différente de l'Homme, ce qui traduit une valeur modale aléthique. Mais la personne minimise aussi la valeur intrinsèque d'une vache. Le propos relève donc aussi d'une valeur éthique-morale.
- (4) La personne fait part d'un sentiment de puissance que les adolescents ont. Elle le pose comme une règle naturelle.
- (5) Il s'agit d'une période de changement de comportement de l'animal.
- (6) La personne critique une certaine conception de l'éthologie qui nie l'animal.
- (7) La personne critique l'ignorance des élèves.
- (8) La personne critique les conceptions anthropomorphiques des élèves.
- (9) La personne juge le changement de conceptions des élèves.
- (10) Le propos peut relever d'une valeur modale épistémique (au sens où la personne insiste sur l'acquisition d'un tel savoir) ou éthique-morale (au sens où la personne insiste sur l'importance éthique de prendre en compte le bien-être animal)
- (11) Le propos peut relever d'une valeur modale épistémique (au sens où la personne insiste sur l'expression d'un tel sentiment) ou éthique-morale (au sens où la personne insiste sur l'importance éthique d'être de bonne humeur)
- (12) Être permis renvoie à une autorisation, une règle sociale.
- (13) Le machisme est associé à des normes de comportement en société à l'égard de l'animal de production.
- (14) La notion d'évolution suppose un rapport à des normes sociales.
- (15) La personne se réfère à des propos tenus lors d'une conférence.
- (16) La personne utilise la notion de facilité de manipulation à la notion de bien-être.
- (17) La mort de l'animal décidé par la personne est associée à sa baisse de production.
- (18) Le récupérer suppose de faire changer le comportement de l'animal vers un comportement favorable aux pratiques de l'éleveur.
- (19) Le bien-être animal est associé à la performance de l'animal.
- (20) La personne conçoit une dimension utilitaire et éthique-morale au bien-être animal. Elle ajoute en effet : c'est bien pour l'animal et utile pour l'éleveur.
- (21) Le bien-être animal est conçu comme utile pour le bien-être de l'éleveur.
- (22) La personne associe le bien-être animal à des enjeux économiques.
- (23) La personne critique les élèves dits ferrailleurs qui n'ont aucune éthique de la relation à l'égard de l'animal des éleveurs.
- (24) Se battre pour l'animal est associé à des valeurs altruistes de sollicitude.
- (25) La notion de grand coup de pied renvoie à un comportement aberrant sur le plan éthique.

- (26) La notion de « belle » est associée à des valeurs éthiques de respect du bien-être de l'animal.
 (27) La personne critique les éleveurs qui n'ont pas de respect à l'égard des veaux.
 (28) La personne considère que les élèves ont une conception éthique du bien-être animal.

Les valeurs modales aléthique, épistémique, déontique, doxologique, intellectuel, éthique-morale, pragmatique, hédonique-affective sont présentes dans les discours des participants. En sont absentes les valeurs modales esthétique, volitive et désidérative. Le bien-être animal et son éducation n'est donc pas associée à des dimensions axiologiques esthétiques. Aucun désir, ni besoin n'est exprimé à son égard.

Chaque participant privilégie certaines valeurs modales dans son discours, ce que résume la figure n°24.

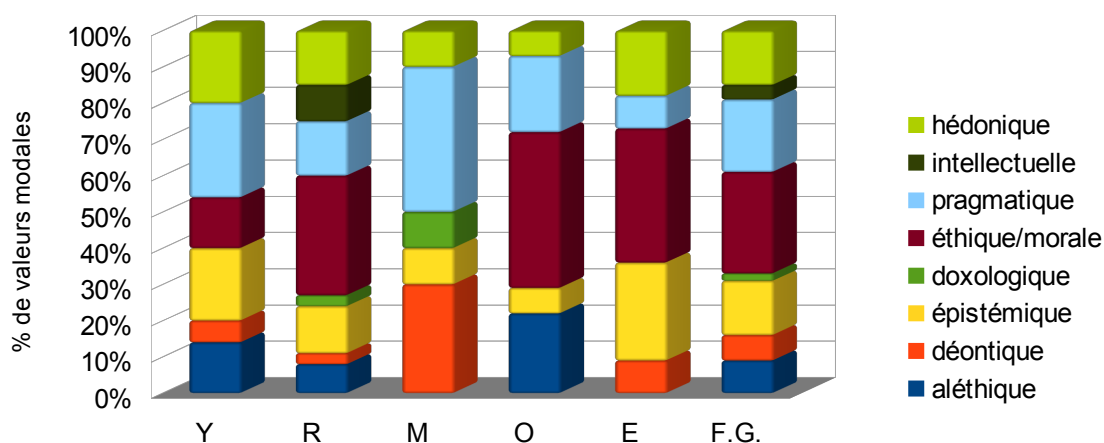


Figure n° 24: Valeurs modales exprimées dans le focus-group

légende du tableau : F.G. : focus-group

Quatre valeurs modales sont dominantes dans les discours du groupe de discussion : éthique-morale, puis pragmatique, épistémique et affective-hédonique.

Les valeurs représentées nous permettent de typer les acteurs : le discours d'Y. est dominé par des valeurs pragmatiques (26 % des propos) puis épistémiques (20 % des propos) et affectives-hédoniques (20 % des propos), le discours de R. par des valeurs éthiques-morales (33 % des propos), puis pragmatiques (15 % des propos) et hédoniques (15 % des propos), puis épistémiques (13 % de propos), celui de M. par des valeurs pragmatiques (40 % des propos) et déontiques (30 % des propos), celui de O. par des valeurs éthiques-morales (43 % des propos) puis aléthiques (22 % des propos) et pragmatiques (21 % des propos), et le discours de E. par des valeurs éthiques-morales (37 % des propos) et épistémiques (27 % des propos).

Les valeurs éthiques-morales sont dominantes dans la discussion sur l'enseignement du bien-être animal. Elles représentent 28 % des valeurs modales. Elles sont suivies par les valeurs pragmatiques

(20 % des propos) et épistémiques (15 % des propos). Si les enseignants questionnent le bien-être animal au travers des savoirs épistémiques en jeu, leurs échanges témoignent des controverses scientifiques dont il fait l'objet, même si elles n'en sont qu'un pâle reflet. Le bien-être animal est aussi associé à des valeurs pragmatiques qui relèvent de son utilité. Cependant, il est surtout associé à une question éthique-morale. A l'exception de M. dont les propos ne présentent pas de valeurs modales éthiques-morales, les discours des 4 autres enseignants en présentent entre 14 et 43 %.

Les résultats qui suivent nous permettent de préciser les éthiques à l'égard du bien-être animal en présence.

5.3.2.3. Analyse des éthiques dans le discours

Le tableau n°93 présente les *points de vue* de chaque participant du focus-group vis-à-vis du bien-être animal, et les éthiques qui y sont associées.

Tableau n°93: *Points de vue de chaque participant en fonction de leur éthique (les numéros renvoient à des commentaires en fin de tableau)*

<i>Partici-pant</i>	<i>Points de vue</i>	<i>Éthi-que</i>
Y.	- Bea DONC relation Homme-animal	C (1)
R.	- Bea DONC relation Homme-animal de soin - Bea en début de vie DONC production - Être productif DONC animal à respecter - Respect de l'animal DONC respect de l'humain - Bea DONC manipulation aisée - Bea DONC NEG faire souffrir - Élevage DONC contrat	C (1) PAW DCD (2) UW PAW C (4) DCD (5)
M.	- Bea DONC relation Homme-animal de soin - Bea DONC maximisation du bien-être de l'éleveur et de l'animal - Manipulation maîtrisée DONC bea	C (1) UW C (6)
O.	- Bea DONC bien-être de l'éleveur - Bea DONC augmentation de la production - Respect DONC bea	PAW PAW DZ (7)
E.	- Bea DONC relation Homme-animal de soin - Bea DONC bien-être de l'éleveur - Bea DONC manipulation aisée - Non productivité DONC mort de l'animal	C (1) PAW PAW PNW

Légende dans le tableau : bea : bien-être animal ; PAW : pragmatique anthropocentrée welfariste ; PNW : pragmatique anthropocentrée a-welfariste ; C : care ; DA : déontologiste anthropocentré ; DZ : déontologiste zoocentré ; DCD : don/contre-don ; UW : utilitariste welfariste

- (1) Le *point de vue* privilégie la relation de soin de l'éleveur avec ses animaux, relation qui se fonde l'éthique du care.
- (2) Le *point de vue* relève de l'éthique du don/contre-don. Dans la mesure où l'animal produit son bien-être doit être respecté.
- (3) Le *point de vue* soulève la question d'un principe moral de devoir respecter l'animal (le propos présente une modalisation d'énonciation de valeur modale déontique : « *on doit* »).
- (4) Le *point de vue* relève du souci de ne pas faire souffrir l'animal dans la relation que l'éleveur entretient avec lui.
- (5) La métaphore du contrat avec l'animal renvoie au principe du don/contre-don : l'animal doit produire et l'éleveur doit en prendre soin.
- (6) Le *point de vue* met l'accent sur l'importance de la manipulation dans la relation à l'égard de l'animal qui doit favoriser le bien-être de l'animal.
- (7) Le propos est porteur d'une modalisation d'énonciation « il faut » (respecter l'animal). La personne l'énonce comme un principe moral universel.

Tous les participants associent le bien-être animal à la relation Homme-animal et s'inscrivent dans une éthique du care. En comparaison avec les éthiques décrites dans la figure n°1, ne sont pas mentionnées dans le focus-group les éthiques abolitionniste, néo-welfariste et naturaliste, éthiques qui remettent en cause la relation utilitaire que l'Homme peut développer avec l'animal notamment au travers de l'élevage. R. y ajoute une éthique déontologique anthropocentrée.

Chaque personne, à l'exception de Y., exprime à l'égard du bien-être animal plusieurs éthiques dont certaines peuvent être anthropocentrées versus zoocentrées.

Au regard du nombre de *points de vue* traduisant une éthique, nous pouvons mettre en évidence l'importance relative de chaque éthique dans les échanges du focus-group (cf figure n°25). Nous nous fondons sur la matrice proposée figure n°1.

L'éthique du care et l'éthique anthropocentrée welfariste sont représentées de manière équivalente dans les propos du focus-group (6 *points de vue* pour chacune). Les participants sont en faveur du bien-être animal dans le souci de prendre soin de l'animal tout autant qu'au travers des intérêts humains auxquels il peut contribuer. Les éthiques du don et contre-don, utilitariste welfariste, déontologiste zoocentrée et pragmatique anti-welfariste ont respectivement à 2, 2, 1 et 1 *points de vue*. Les éthiques anthropocentrées (welfariste et a-welfariste) ont donc 7 *points de vue*. Les éthiques zoocentrées (du care et déontologiste) ont 7 *points de vue* et les éthiques mixtes (utilitariste welfariste et du don et contre-don) 4 *points de vue*. Les cinq enseignants/formateurs en zootechnie inscrivent donc la finalité du bien-être animal aussi bien avec une orientation anthropocentrée qu'une orientation zoocentrée relevant préférentiellement du care.

	<i>Considération égalitaire de l'Homme et de l'animal</i>	<i>Hiérarchie de l'Homme sur l'animal</i>
<i>Éthique déontologiste</i>	<div style="border: 1px solid black; background-color: #008080; color: white; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Éthique déontologiste</div>	
<i>Éthique conséquentialiste</i>	<div style="border: 1px solid black; background-color: #008080; color: white; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Éthique utilitariste welfariste</div>	<div style="border: 1px solid black; background-color: #008080; color: white; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Éthique pragmatique a welfariste</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #008080; color: white; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto; font-size: 1.2em;">Éthique anthropocentrée welfariste</div>
<i>Éthique affectiviste</i>	<div style="border: 1px solid black; background-color: #008080; color: white; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Éthique du don/contre-don</div>	<div style="border: 1px solid black; background-color: #008080; color: white; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto; font-size: 1.5em;">Éthique du care</div>
<i>Éthique naturaliste</i>		

Figure n° 25: Place des éthiques présentes dans les propos du focus-group (la surface des rectangles et la taille des caractères sont proportionnelles au pourcentage de propos relevés)

Ces conclusions conduisent à nuancer les résultats obtenus relatifs aux valeurs modales dans le discours où nous observons que les valeurs éthiques-morales (zoocentrées) priment sur les valeurs pragmatiques (anthropocentrées).

5.3.3. Les configurations didactiques relatives à l'enseignement du bien-être animal

Le tableau n°94 associe les propos de chaque personne aux critères constitutifs des configurations didactiques à savoir les savoirs, les postures épistémologiques et les stratégies didactiques.

Tableau n°94: Interprétation des propos au regard des critères des configurations didactiques (les numéros renvoient à des explications en fin de tableau)

Participant	Propos	Interprétation
Y.	« tout dépend de la conduite » (1)	Savoir contextualisé
	« il y a une période clef où on peut récupérer des allaitants » (2)	Savoir universel
	« t'as besoin d'une semaine de présence »	Savoir universel
	« Dans ces publics, les ferrailleurs ne veulent faire que du tracteur. Pour moi, dans les éleveurs, il y a trois catégories : les options cheval, ils ont un cheval, c'est comme un chien. Il y a ceux qui ont des animaux sans en faire une maladie. Mais certains partent en retraite, et gardent une vache. Ils en ont besoin. Et puis il y a ceux qui font du concours. Ils ont un animal fêliche, et ils peuvent laisser tomber le reste. Dans le troisième cas, on se rapproche de l'élevage de chien. » (3)	Savoir contextualisé où la dimension affective est importante
	« ils sont dans l'éthologie, ...mais pas celui de l'animal » (4)	Opposé à une posture épistémologique pragmatiste
	« voir aussi la perception des animaux, pour se positionner à la place de l'animal. Pour moi, c'est le premier besoin. » (5)	Savoir universel
	« Les élèves, je les envoie facilement à la ferme, mais je ne parle jamais du bien être animal. Je base tout sur la répétition des TP. »	Stratégie didactique pragmatique/savoir contextualisé
« Le seul moment où je parle du Bea c'est dans la réglementation. Je parle pas des cinq libertés. » (6)	Posture épistémologique scientifique Savoir pluriel	
R.	« ça dépend aussi de la relation du gamin » (7)	Savoir contextualisé
	« l'extérieur à l'agriculture, il boit un peu toutes les paroles qu'on peut lui dire, et le fils d'agriculteur, ou il est en accord avec ce qu'on lui dit, ou alors c'est le bourrin de base, il veut rien entendre » (8)	Savoir engagé avec une stratégie didactique doctrinale et une posture épistémologique sceptique
	« je fais le machinisme, donc tout ce qui prévention, oui prévention par rapport aux animaux et au tracteur, souvent c'est diffus, mais c'est vrai que moi dans mon discours souvent je parle de la manipulation des animaux, donc c'est une autre façon de faire passer le message, mais heu, quand on voit des bâtiments, il y a des surfaces qu'il faut respecter pour les animaux, il y a des points d'eau, on en a parlé tout à l'heure, on le voit aussi, ça fait partie du programme, ça les intéresse beaucoup moins que le tracteur, mais je leur dis c'est dans le programme » (9)	Savoir universel Posture épistémologique pragmatiste/stratégie didactique doctrinale
	« Les élèves, ils ne sont pas d'accord, je peux pas leur faire passer le message » (10)	Savoir engagé, stratégie didactique doctrinale
	« la femme est plus rusée, il faut que l'Homme, il exprime son machisme » (11)	Savoir contextualisé

<i>Participant</i>	<i>Propos</i>	<i>Interprétation</i>
	<p>« Je leur dis: il faut sentir l'animal, le regarder quand il fait un mouvement, tu anticipes ; quand il commence un mouvement, tu démarres à droite, tu démarres à gauche,(12) (...) Je suis un bourreau, je les amène souvent à pleurer » (13)</p> <p>« le doberman, il obéit au doigt et à l'œil. Il a des canards, le doberman arrive il attrape le canard, le caneton dans la bouche, il ne le sert pas, il a une approche des animaux, moi je suis scotché. » (14)</p> <p>« le maquignon m'a appris à mettre un masque sur la tête de l'animal, pour pouvoir le manipuler. C'était déconcertant. » (15)</p> <p>« je le dis pas aux élèves, j'ai peur de pas faire passer le message (...) dans l'élevage agricole, non » (16)</p> <p>« si je le montre aux jeunes, ils vont me dire : regarde ce farfelu »</p> <p>« il y avait une fille qui avait peur des vaches ; elle était forte, et traumatisée.. Je lui ai dit , ce soir tu vas la caresser, cette vache. Le soir, elle mettait la corde autour de de la vache. »</p> <p>« il y a beaucoup de manipulations, c'est empirique, c'est pas étayé sur le plan théorique. »</p> <p>« la première fois que je fais monter les génisses dans la bétailière ; je les mets derrière et puis j'attends ; je dis au chauffeur de venir prendre un café. Et au retour, elles sont dedans. » (17)</p> <p>« ils doivent respecter les animaux. » (18)</p> <p>« il y a beaucoup de bon sens à faire passer » (19)</p> <p>« il faut le faire d'une manière diffuse, pour en faire sans en avoir l'impression, plutôt que de faire un cours sur le bien-être animal. »</p>	<p>Savoir contextualisé Stratégie didactique pragmatique</p> <p>Posture épistémologique pragmatiste</p> <p>Savoir contextualisé/posture épistémologique utilitariste</p> <p>refus d'une stratégie didactique critique. Invocation d'une stratégie didactique doctrinale</p> <p>Savoir engagé</p> <p>Stratégie didactique pragmatique</p> <p>Savoir contextualisé</p> <p>Savoir contextualisé/posture épistémologique pragmatiste</p> <p>Savoir engagé</p> <p>Savoir contextualisé</p> <p>stratégie didactique pragmatique</p>
M.	<p>« qu'il faut être calme, qu'il faut être de bonne humeur, que c'est important d'avoir du plaisir » (20)</p> <p>« Je ne sais pas manipuler les bovins. Avec les bac pro, je m'appuie sur les élèves qui savent en faire. Mais le problème, c'est que les autres ne manipulent pas. Ils ont peurs que les plus agricoles se moquent. » (21)</p>	<p>Savoir contextualisé</p> <p>Savoir contextualisé /stratégie didactique pragmatique</p>
O.	<p>« donner un petit veau à s'occuper, à surveiller »</p> <p>« le bien être c'est très transversal, je le vois toujours d'un bon œil, c'est un peu le message que j'essaie de transmettre aux élèves » (22)</p> <p>« on a essayé d'évaluer » (23)</p>	<p>Stratégie didactique pragmatique</p> <p>Savoir engagé</p> <p>Stratégie didactique problématique</p>

<i>Participant</i>	<i>Propos</i>	<i>Interprétation</i>
	<p>« ils sont critiques souvent moi j'aimerais pas être à sa place, ou heu, il fait drôlement froid, ils doivent pas être bien, toi t'as froid mais la zone de neutralité thermique chez le bovin c'est plus élevé que chez nous, alors c'est sûr que si tu te mets tout nu dans l'étable tu vas pas être bien toi » (24)</p> <p>« je me suis basé sur les cinq libertés de l'animal ; je leur fais aussi évaluer des notes de boiteries, toujours sur du global quoi, le nombre d'animaux couchés, le nombre d'animaux qui ruminent, l'accès à l'auge, l'accès à l'eau, et puis heu, la distance de fuite, des choses comme ça quoi. » (25)</p> <p>« ils vont être très critiques par rapport au différentes pratiques, que ce soit sur l'exploitation ou sur l'exploitation de leur stage, des fois je trouve que c'est exagéré »</p> <p>« on augmente les performances et heu, et puis l'animal est mieux » (26)</p> <p>« il faut leur montrer, quoi, je crois, les miens ils sont jeunes »</p>	<p>Stratégie didactique doctrinale /savoir engagé/ posture épistémologique scientifique</p> <p>Savoir universel/stratégie didactique doctrinale</p> <p>Posture épistémologique critique</p> <p>Posture épistémologique pragmatiste</p> <p>Stratégie didactique doctrinale</p>
E.	<p>« ils sont sensibles à cette notion » (le bea) (27)</p> <p>« on s'en occupe correctement (des animaux) ou on fait un autre métier ; on doit prendre les contraintes » (28)</p> <p>« je ne fais pas de cours spécifique mais à chaque fois, heu, si on parle de reproduction on parle de conditions de logement, et alimentation pareil, en fonction du thème abordé. »</p> <p>« c'est tellement facile de dire, le bien être animal c'est le vôtre ; je ne vois pas comment on peut nous répondre on pense à eux pas à nous ; si les animaux sont biens vous les manipulez bien, et travaillez vite, et travaillez bien sans vous faire mal » (29)</p> <p>« avec les miens, c'était très compliqué, de déplacer une vache, c'était drôlement compliqué pour l'attraper, c'est rigolo, jusqu'à ce qu'un jeune s'énerve et mette un grand coup de pied dans le ventre (...) j'ai essayé quand même de lui expliquer les choses là, et puis l'illustration était tellement là quoi, il a mis un quart d'heure de plus pour attraper sa vache : voilà tu lui as bien expliqué qu'il fallait avoir peur de toi, OK, et maintenant ? Il a vite compris, je pense que c'est clair » (30)</p> <p>« C'est subjectif, c'est une intuition. »</p> <p>« c'est des supports visuels, parce que c'est difficile d'en parler comme ça. Voir les résultats d'une attitude de l'éleveur sur l'animal » (31)</p>	<p>Savoir engagé</p> <p>Posture épistémologique utilitariste/savoir engagé</p> <p>Savoir contextualisé</p> <p>Savoir engagé/ posture épistémologique pragmatiste</p> <p>Stratégie didactique pragmatique/ posture épistémologique pragmatiste/ savoir contextualisé</p> <p>Savoir contextualisé</p> <p>Savoir contextualisé/stratégie didactique doctrinale</p>

(1) Pour Y., la relation que l'animal tisse avec l'Homme est associée au mode de conduite du

- troupeau. Elle est donc contextualisée.
- (2) Y. fait référence à un savoir universel renforcé par la modalisation illocutoire « il y a » qui invite à une certitude.
 - (3) La relation de l'Homme à l'animal est contextualisée.
 - (4) Au regard du co-texte, Y. critique l'éthologie appliquée qui ne questionne pas les besoins naturelles de l'animal mais qui analyse son adaptation en contexte agricole.
 - (5) Y. considère que le savoir universel relatif à la sémiologie de l'animal est à faire acquérir.
 - (6) Y. considère que le savoir est pluriel (relevant du droit comme de la biologie de l'animal) mais il ne l'enseigne pas comme tel. Il le limite à l'acquisition de savoirs réglementaires.
 - (7) Le bien-être animal dépend du comportement de la personne.
 - (8) R. reconnaît que le savoir est engagé : l'élève peut ne pas être d'accord ou il peut boire les paroles (boire a une connotation péjorative). R. dénonce une absence d'esprit critique. Il positionne le bien-être animal dans une épistémologie sceptique. Il cherche cependant à démontrer à l'élève ce qui est vrai dans la mesure où il est gêné que des élèves le remettent en cause. Cela suppose qu'il s'inscrive dans une stratégie didactique doctrinale.
 - (9) R. fait référence à une liste de savoirs de référence universels (la référence étant le programme) sur les points d'eau, les surfaces, les bâtiments. Il associe le bien-être à son utilité pour la manipulation et voit le sens du savoir dans l'action. Il s'inscrit donc dans une posture épistémologique pragmatiste. Il développe une stratégie didactique doctrinale ; prenant une posture magistrale pour énoncer les différents savoirs.
 - (10) Si R. considère que les élèves ne sont pas d'accord, cela suppose qu'il considère le bien-être animal comme un savoir engagé. Si il tente de convaincre, il laisse à entendre que sa stratégie didactique est doctrinale.
 - (11) Dans le co-texte, R. fait référence à son expérience et l'énonce comme le fruit d'un résultat empirique. Il considère que le bien-être est relatif au contexte de la relation Homme-animal.
 - (12) Le bien-être animal est défini dans le contexte de la relation avec l'animal de manière empirique.
 - (13) R. laisse à entendre qu'il cherche un comportement attendu dans l'activité, ce qui est le propre des stratégies didactiques pragmatiques.
 - (14) Si nous ignorons le rapport que R. fait entre le bien-être animal et le comportement du doberman, toujours est-il qu'il envisage un lien au travers sa dimension opérationnelle en terme de dressage. Il apparaît donc envisager le bien-être dans une posture épistémologique pragmatiste.
 - (15) R. apparaît associer le bien-être animal à un savoir qui est évalué dans l'action de manière empirique et qui dépend du contexte. La relation qu'il semble faire entre bien-être animal et facilité de manipulation le fait prendre une posture épistémologique pragmatiste.
 - (16) R. ne veut pas mentionner à l'école des pratiques comme l'utilisation du masque pour la manipulation du cheval. Il craint la critique des élèves et refuse donc une stratégie didactique critique. Si il veut faire passer un message, il laisse à entendre qu'il s'inscrit dans une stratégie didactique doctrinale.

- (17) Si R. ne définit pas le lien qu'il fait entre bien-être animal et la pratique qu'il relate, toujours est-il qu'il envisage un lien au travers sa dimension opérationnelle en terme de dressage. Il apparaît donc envisager le bien-être dans une posture épistémologique pragmatiste.
- (18) Le bien-être animal est associé à des valeurs.
- (19) Le bons sens suppose que le bien-être soit évalué en contexte.
- (20) M. envisage que le le bien-être animal soit défini dans le contexte de la relation.
- (21) M. associe le bien-être animal au contexte de la manipulation. Elle envisage de l'enseigner au travers d'une stratégie pragmatique où les élèves sont en action de manipuler.
- (22) Voir le bien-être animal d'un bon œil suppose un jugement de valeur. O. considère donc que le savoir est engagé.
- (23) O. fait observer les vaches et demande aux élèves évaluer le bien-être animal. Elle place donc les élèves dans un problème à résoudre.
- (24) O. considère positif que les élèves soient critiques. Elle suppose donc que le bien-être animal est un savoir engagé. Elle s'inscrit cependant dans une posture épistémologique scientifique en ramenant le savoir à une approche scientifique qu'elle sacralise. Elle s'inscrit ainsi dans une stratégie didactique doctrinale en institutionnalisant le savoir.
- (25) O. s'appuie sur le modèle des 5 libertés pour enseigner le bien-être animal. Elle considère celui-ci au travers de savoirs universels. Elle met ses élèves dans des situations d'application du modèle dans une stratégie didactique qui est doctrinale.
- (26) O. associe le bien-être animal a une dimension opérationnelle liée à une augmentation de performance.
- (27) E. suppose que le bien-être animal est porté par des valeurs.
- (28) Le bien-être animal est associé à une dimension opérationnelle d'une perspective productive. Il est porté par des valeurs que suppose la notion de contraintes.
- (29) E. associe le bien-être animal à sa dimension productive associée à la facilité de manipulation. Son évaluation se fait se fait sur la base d'une démarche empirique.
- (30) Le bien-être est évalué de manière empirique au travers du comportement de l'animal. Il est conçu dans une perspective productive (de gain de temps). E. chercher à convaincre l'élève d'avoir un comportement attendu de calme à l'égard de l'animal.
- (31) E. au travers de son souhait d'avoir des supports visuels, semble désirer développer une stratégie didactique doctrinale et pouvoir « parler » du bien-être animal. Le bien-être animal est évalué de manière empirique au travers de l'impact du comportement de l'éleveur.

Les résultats nous permettent de mettre en lumière les configurations didactiques interprétées à partir du discours de chaque participant (figure n°26).

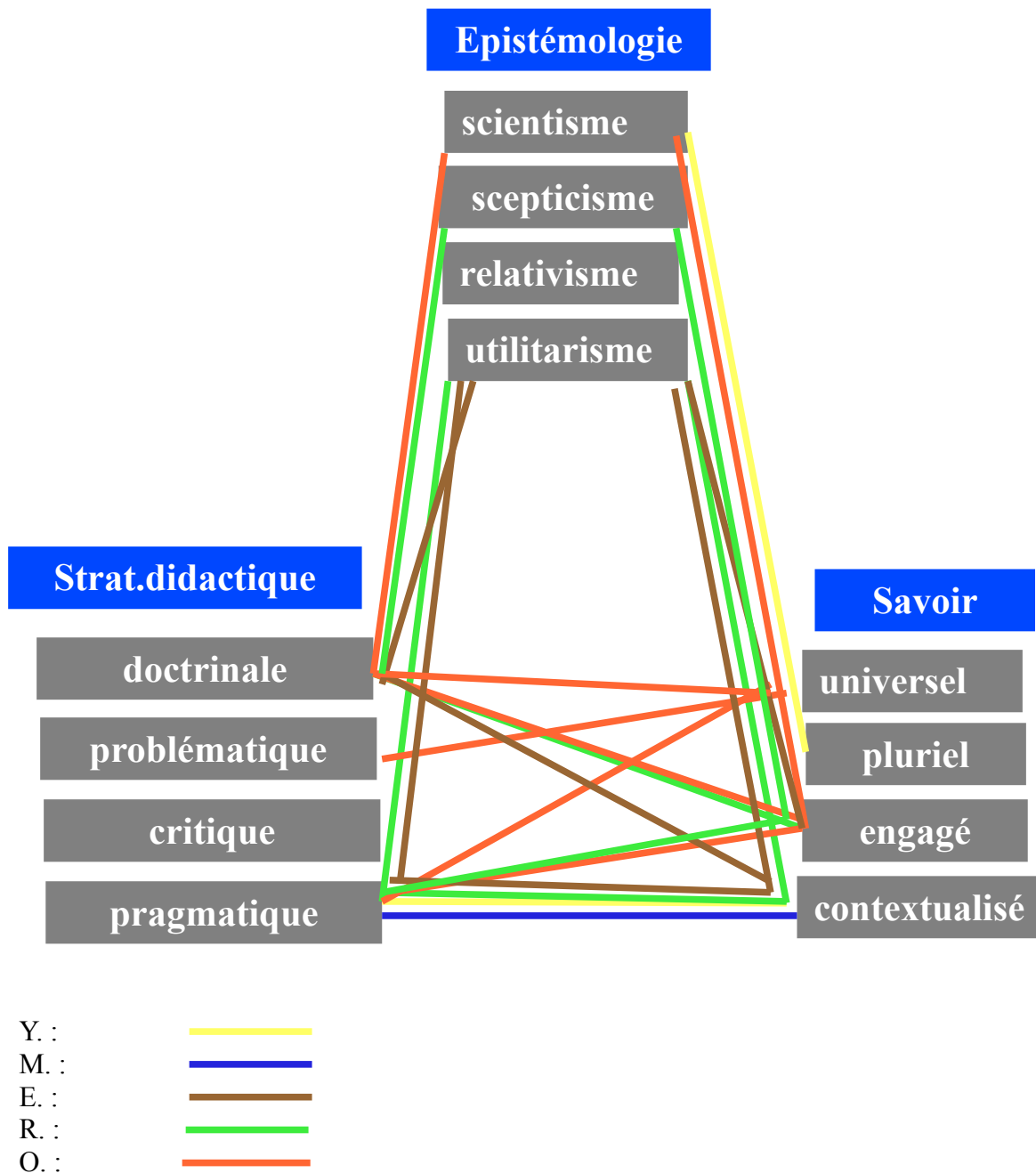


Figure n° 26: Les configurations didactiques prises par les acteurs pour enseigner le bea

Le concept de bien-être animal est conçu tantôt comme un savoir universel au travers du modèle des 5 libertés, tantôt comme un savoir engagé, tantôt comme un savoir pluriel relevant de plusieurs champs disciplinaires dont celui relevant du droit, soit enfin comme un savoir contextualisé (fonction des différentes activités menées avec l'animal). Si il est donc parfois considéré comme multi-disciplinaire, il n'est pas considéré comme interdisciplinaire. Lorsqu'il est contextualisé, l'enseignant peut faire alors référence à des savoirs et des pratiques non disciplinaires (comme le

port d'un masque par l'animal pour le manipuler). E. fait alors référence à l'intuition et à la subjectivité.

Lorsque le savoir est engagé, deux des acteurs occultent le terme lui-même de bien-être animal mais préfère le traiter de manière « *diffuse* », ou utiliser le terme uniquement dans le cadre de la réglementation. Les épistémologies prises par les enseignants sont soit utilitariste, nous dirions plus volontiers pragmatique (le bien-être animal est réfléchi quant à ses conséquences pour l'Homme ou pour l'animal), soit scientifique (le bien-être animal est enseigné avec une finalité relevant d'une vérité). Les stratégies didactiques sont plutôt doctrinales ou pragmatiques, parfois problématiques, mais jamais critiques. Nous n'observons jamais de stratégies didactiques de type critique mises en œuvre bien que la posture épistémologique de type sceptique puisse être invoquée.

Les configurations archétypales les plus représentées sont les configurations doctrinale et pragmatique. Les configurations didactique de type relativiste et critique ne sont jamais présentes.

Cependant d'autres configurations sont aussi déclarées être mises en œuvre, dont certaines sont à questionner au regard de leur cohérence ce que résume la figure n°27 et que nous allons expliquer.

Une première incohérence est exprimée par Y.. Il tient les propos suivants :

153. *Les élèves, je les envoie facilement à la ferme, mais je ne parle jamais du bien être animal. Je base tout sur la répétition des TP., comme pour la contention. (...). Le seul moment où je parle du Bea c'est dans la réglementation.*

Nous les avons traduits par *les points de vue* Bea abordé au travers de la manipulation DONC NEG être mentionné et Mentionner du bea DONC uniquement l'aspect réglementaire.

Y. considère donc le bien-être animal comme un savoir pluriel. Il refuse cependant de l'enseigner comme tel, et choisit de le taire en tant que savoir ou pratique contextualisé. Il opte alors une stratégie didactique pragmatique. Il fait mention du bien-être animal uniquement lorsque celui-ci est envisagé dans le champ de la réglementation.

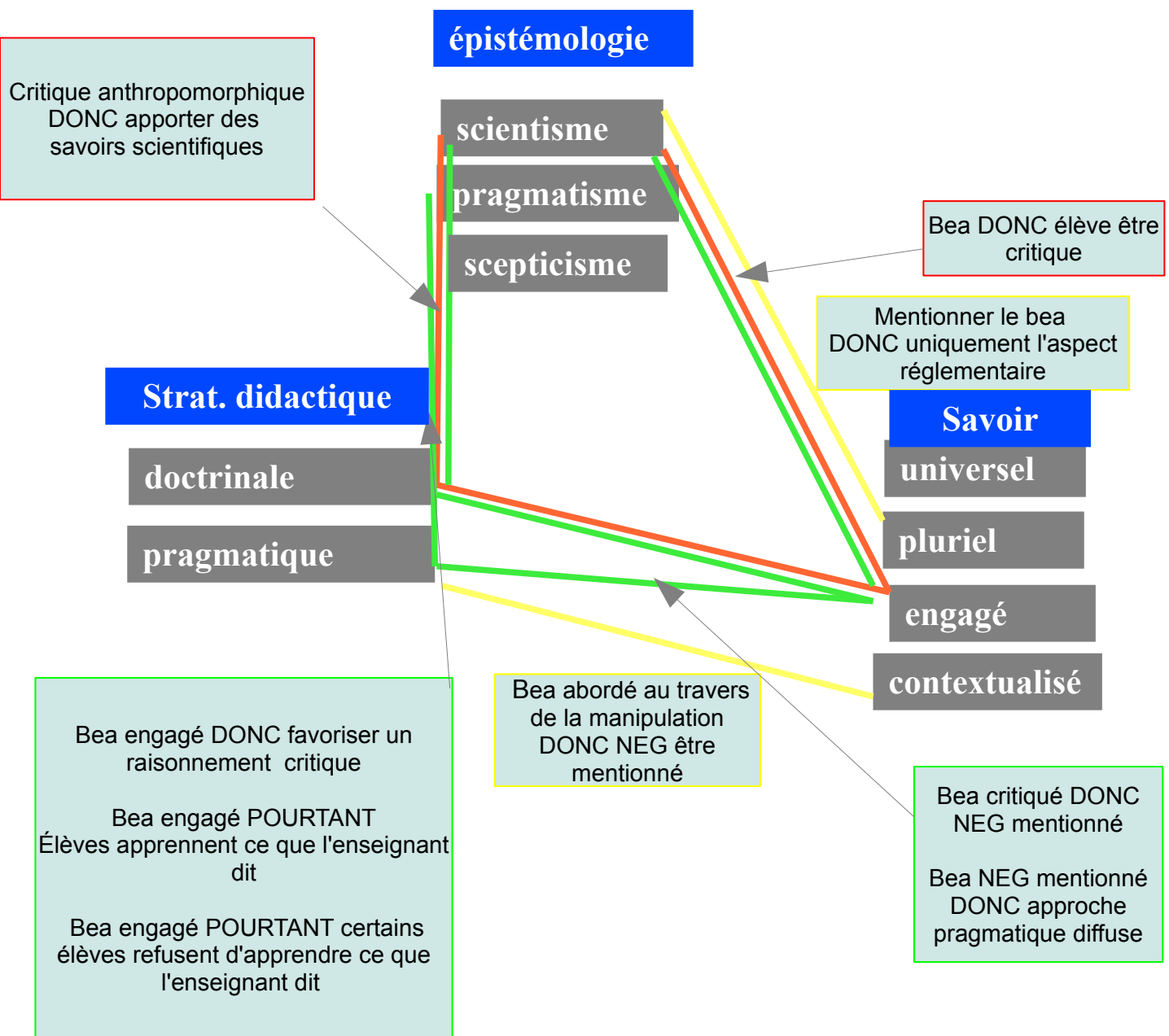


Figure n°27: : Incohérence des petites idéologies à l'œuvre dans l'enseignement du bien-être animal

Couleur des encadrés associée aux propos de :

- Y. : —
- M. : —
- E. : —
- R. : —
- O. : —

Une seconde incohérence est observée dans les propos d'O. suivants :

77. Ils vont être très critiques par rapport aux différentes pratiques, que ce soit sur l'exploitation ou sur l'exploitation de leur stage, des fois je trouve que c'est exagéré, parce que l'animal, c'est..., une vache, c'est une vache, c'est pas un être humain, quoi, ils ont tendance à faire de l'anthropomorphisme, j'essaie de les éloigner un peu de ça quoi.

79. Heu, un exemple pertinent, j'essaie de me remémorer ce qu'ils m'avaient dit, et qui m'avait fait trop rire, sur le jeu, ou sur, heu, enfin, souvent moi j'aimerais pas être à sa place, ou heu, il fait drôlement froid, ils doivent pas être bien, toi t'as froid mais la zone de neutralité thermique chez le bovin c'est plus élevée que chez nous, alors c'est sûr que si tu te mets tout nu dans l'étable tu vas pas être bien toi, voilà, c'est des choses comme ça, quoi.

Nous avons deux *points de vue* contradictoires Bea DONC élève avoir un esprit critique et Esprit critique exagérée anthropomorphique DONC le faire évoluer par l'apport de savoirs scientifiques.

Si l'esprit critique est reconnu chez les élèves, celui-ci peut être conçu comme exagéré dans la mesure où il est anthropomorphique. O. choisit, en vue de remettre en cause cet anthropomorphisme, de s'inscrire dans une posture épistémologique scientifique et une stratégie didactique doctrinale. Nous pouvons aussi supposer qu'O. ne remet pas seulement en cause l'anthropomorphisme naïf des élèves. Les propos « *je trouve que c'est exagéré, parce que l'animal, c'est..., une vache, c'est une vache, c'est pas un être humain* » tendraient à montrer qu'elle s'inscrit dans un spécisme dévalorisant pour l'animal en général et la vache en particulier.

R. montre deux incohérences dans ces propos. Une première le conduit à considérer le savoir comme engagé et à faire le choix de ne pas faire mention du bien-être animal en adoptant une stratégie didactique pragmatique, comme en témoigne le propos suivant :

95. Par rapport à une action ciblée, à la limite, je vois des agriculteurs, il y en a qui dirait : on parle du bien être de l'animal et on ne parle pas du bien être de l'agriculteur, je pense pas être bien loin de la vérité, alors que, en fait, en l'abordant de manière diffuse, bon moi je fais le machinisme, donc tout ce qui prévention, oui prévention par rapport aux animaux et au tracteur, souvent c'est diffus, mais c'est vrai que moi dans mon discours souvent je parle de la manipulation des animaux, donc c'est une autre façon de faire passer le message.

Nous en avons isolé le *point de vue* Bea critiqué DONC NEG mentionné et Bea NEG mentionné DONC approche pragmatique diffuse.

R. semble traduire une difficulté à pouvoir gérer ce qui serait susceptible de faire controverses.

Nous découvrons cependant que la stratégie de R. ne donnerait pas les résultats escomptés :

81. *Je trouve que par rapport au gamin, il y a un peu deux types de gamins différents, ceux qui sont fils d'agriculteurs et ceux qui sont extérieurs à l'agriculture, et ils n'ont pas du tout le même comportement ; l'extérieur à l'agriculture, il boit un peu toutes les paroles qu'on peut lui dire, et le fils d'agriculteur, ou il est en accord avec ce qu'on lui dit, ou alors c'est le bourrin de base, il veut rien entendre.*

Nous en avons extrait les points de vue Bea engagé POURTANT élèves apprennent ce que l'enseignant dit et Bea engagé POURTANT certains élèves refusent d'apprendre ce que l'enseignant dit. R. remet en cause les élèves qui ne sont pas critiques à l'égard du bien-être animal aussi bien que les élèves qui sont critiques et qui les conduisent à s'opposer à l'enseignant.

Le savoir est bien envisagé comme engagé donc sujet à critique, mais la critique n'est acceptée que dans la mesure où elle corrobore une stratégie didactique doctrinale.

Nous relevons une dernière incohérence que nous ne pouvons schématiser par le biais du modèle des configurations didactiques. M. dit :

130. *Dans la classe, il y a ceux qui ont l'habitude de manipuler, et qui vont le faire quand je leur demande, et les autres qui ne savent pas le faire, ne le font jamais. Mais comme prof, j'aime bien m'appuyer sur eux (ceux qui ont l'habitude de manipuler).*

(...)

141. *De la pratique j'en fais pas beaucoup. Je ne sais pas manipuler les bovins. Avec les bac pro, je m'appuie sur les élèves qui savent en faire. Mais le problème, c'est que les autres ne manipulent pas. Ils ont peurs que les plus agricoles se moquent.*

M. permet de manipuler aux élèves qui paradoxalement savent déjà manipuler et empêche les élèves néophytes d'apprendre. Nous ne retrouvons dans une situation paradoxale de stratégie anti-éducative.

5.4. Discussion

5.4.1. Intérêts et limites des résultats obtenus dans le cadre du focus-group

Tous les résultats que nous présentons relèvent d'un seul focus-group. Il sera nécessaire de les croiser avec d'autres travaux de recherche pour les confirmer ou les infirmer, et les préciser. Plusieurs facteurs sont susceptibles de les influencer dont les activités professionnelles dans le champ de l'élevage que les participants développent hors du contexte scolaire. Les enseignants n'ont fait mention du bien-être animal qu'à l'égard des bovins et des ovins et des chevaux. Il nous apparaît

nécessaire d'analyser les configurations didactiques d'enseignant dans d'autres contextes (notamment en porciculture et aviculture).

Si le focus-group a l'intérêt d'interroger les pratiques des enseignants et ce qui les motivent au travers d'interactions susceptibles de favoriser une démarche réflexive et un développement argumentatif, nous nous interrogeons sur l'intérêt d'un tel outil pour collecter les approches didactiques des enseignants. D'une part, nous nous fondons sur des données déclaratives et non pas sur des observations de terrain. D'autre part, plusieurs propos auraient justifié un approfondissement pour en questionner le sens. Cet approfondissement suppose d'avoir créé un sentiment de confiance entre les participants aussi bien qu'avec le chercheur. Mais il risque aussi d'influencer les participants dans leurs interactions. Certes, une telle influence est indéniable. Les objectifs et la consigne que le chercheur annonce en début de réunion conditionnent au moins en partie les interactions entre participants. Nous inscrivant dans un paradigme interprétatif, notre objectif est de faire émerger des hypothèses et donc de faciliter les échanges en minimisant les interactions avec le chercheur.

Les interactions peuvent potentiellement permettre de révéler les consensus ou les dissensus. Cependant certains dissensus qui nous paraissent majeurs ne font pas l'objet de débats (comme celui relatif à la conception de l'enseignement du bien-être animal). Par ailleurs, les interactions nous apparaissent conditionner l'expression de certains propos qui peuvent relever plus d'une stratégie d'évitement que d'un souhait d'expliquer son propre point de vue. En témoigne M. qui ne prend la parole que tardivement dans le focus-group et déclare : « *de la pratique j'en fais pas beaucoup. Je ne sais pas manipuler les bovins* ». Justifie-t-elle ainsi auprès de ses collègues qu'elle ne peut pas enseigner le bien-être animal ? Considère-t-elle que celui-ci est lié exclusivement à la manipulation de l'animal ? Ou se range-t-elle derrière l'avis de plusieurs des participants qui l'envisagent comme tel, n'ayant pas elle-même développer une opinion personnelle, ou n'osant pas l'exprimer ? En d'autres termes, le focus-group conduit alors moins à un agir communicationnel qu'à des stratégies d'évitement qui en limite sa portée en termes de collecte d'informations.

Nous nous interrogeons donc sur sa complémentarité avec les autres méthodes de recherche. Nous pensons qu'il peut permettre de mettre en lumière les *points de vue* des enseignants et guider des interviews ou des observations ultérieures.

Les différents résultats indiquent que la conception du bien-être animal est une question socialement vive pour les participants du focus-group.

5.4.2. Le bien-être, une question socialement vive pour les enseignants ?

Comme le définissent Simonneaux et Simonneaux (2011), une question socialement vive présente des controverses qui ne se limitent pas au domaine scientifique. Elle interpelle les pratiques

sociales, et renvoie aux représentations sociales, aux systèmes de valeurs et fait l'objet d'incertitudes.

Les participants du groupe de discussion questionnent bien les pratiques, les représentations et les valeurs dans le monde agricole. Les valeurs épistémiques présentes dans leurs discours relèvent d'un questionnement du bien-être animal ou des concepts afférents au regard de la vérité. Les enseignants développent aussi des propos emprunts de valeurs relevant de l'éthique et de la morale (tel que le respect). R. nous dit : « *je pense que le gamin qui respecte l'animal, après il respecte les autres enfants, humains, enfin, c'est ma vision des choses* ». O. précise : « *je le vois (le bien-être animal) toujours d'un bon œil, tout le monde est gagnant quand on respecte le bien être animal.* »

Il dépasse pour plusieurs d'entre eux un questionnement proprement scientifique. Les questions éthiques et scientifiques relatives au bien-être animal sont intimement liées (Haynes, 2011). Les représentations et les pratiques sociales des apprenants ou des professionnels relatives au bien-être animal sont explicitement mentionnées par les enseignants comme des obstacles ou des leviers à la prise en compte du bien-être animal : « *l'éleveur, les petits veaux, c'est la dernière de leur pensée.* », « *au niveau des agriculteurs, c'est un coup de chance, si ça se passe bien* », « *Il y a un éleveur ou il y a un ferrailleur* ». « *Il y a un peu deux types de gamins différents, ceux qui sont fils d'agriculteurs et ceux qui sont extérieurs à l'agriculture, et ils n'ont pas du tout le même comportement ; l'extérieur à l'agriculture, il boit un peu toutes les paroles qu'on peut lui dire, et le fils d'agriculteur, ou il est en accord avec ce qu'on lui dit, ou alors c'est le bourrin de base, il veut rien entendre* ».

Le bien-être animal est donc, au regard des conceptions des enseignants, *potentiellement* une question socialement vive sur les plans éthique et scientifique dans le contexte professionnel agricole comme dans la classe.

Pour autant, il n'y a pas prise en compte d'incertitudes relatives aux savoirs dont le bien-être animal fait l'objet. Les savoirs exprimés ne font pas l'objet de controverses alors même qu'ils sont réducteurs : « *l'épigenèse, donc c'est tout le bien être animal pendant les premiers mois de la vie l'animal* » nous dit R., sans qu'il suscite des réactions de la part des autres participants. R. semble faire référence à l'épigenèse conçue comme le façonnement des circuits nerveux durant une période critique du développement post-natal de l'organisme (Peschanski, Rivot et Calvino, 1990), ce qui peut supposer une adaptation de l'organisme à son environnement. L'épigenèse serait alors associée à la notion de coping. Si d'autres échanges relatifs à certains savoirs peuvent susciter des controverses (eu égard aux races bovines et périodes de développement favorables au dressage de l'animal), ils ne présentent qu'exceptionnellement des types d'échange exploratoires. Les savoirs sont vécus comme des certitudes qui conduisent les participants à un agir stratégique et surtout dramaturgique. Les enseignants se réfèrent en effet préférentiellement à des savoirs issus de l'expérience plutôt qu'à des savoirs scientifiques de référence. La représentation et l'expression de soi sont centrales, parasitaires des autres modes d'agir (Habermas, 1987). Alors que les membres du groupe de discussion ont parfois des représentations divergentes du bien-être animal, celles-ci ne

conduisent pas à des échanges controversés, et à un véritable débat. L'absence d'agir communicationnel révèle le manque de réelles tentatives d'intercompréhension. Les incertitudes relevant du bien-être animal ne sont pas questionnées.

Si le bien-être animal est donc bien vu comme une question scientifique et éthique vis-à-vis de l'animal, comme un savoir engagé, il existe à la fois un certain consensus quant à la notion, et des dissensus non explicités que nous allons approfondir.

5.4.3. Consensus autour d'une conception du bien-être animal associée à la relation Homme-animal

Il y a une convergence implicite de points de vue quant à la pertinence de prendre en compte et d'enseigner le bien-être animal. Les discours se centrent tout particulièrement sur des thèmes notionnels qui relèvent de la relation Homme-animal. Le bien-être de l'animal n'est pas envisagé sans l'Homme. Bien-être et relation Homme-animal sont étroitement liés. Le «*sauvage*» est dévalorisé en faveur de l'animal «*habitué*» à l'Homme. Les *points de vue* relevant de la relation Homme-animal, les valeurs exprimées dans les discours, véhiculent diverses rationalités qui animent l'enseignant et que Porcher (2011) a déjà mises en lumière chez les éleveurs : une rationalité anthropocentrée liée à la production, et secondairement à une rationalité relationnelle et affective, en témoigne l'expression des valeurs affectives-hédoniques ou des éthiques relatives au care présentes dans les propos. Il peut y avoir confusion entre le bien-être de l'animal et le bien-être de l'éleveur. Tout du moins sont-ils étroitement liés. C'est moins le bien-être de l'animal qui est privilégié que celui du système animal-éleveur.

Une conception d'un bien-être animal anthropocentré, compris à travers le filtre de la relation Homme-animal est mise en avant par certains chercheurs (Boivin, Lensink et Veissier, 2000), au nom de la réduction du stress de l'animal dans les systèmes d'élevage. Si elle fait consensus au sein du groupe de discussion, elle fait l'objet de controverses dans le monde scientifique. L'absence de stress est d'une valeur instrumentale du bien-être animal (Haynes, *op.cit.*), c'est-à-dire une valeur liée au contexte même du système d'élevage. Elle ne remet pas en cause le contexte d'exploitation lui-même. Certains chercheurs (Porcher, 2011 ; Haynes, *op.cit.*) avancent que de telles réflexions conduisent à limiter les réformes relatives aux conditions d'utilisation des animaux et à maintenir un système productiviste alors que paradoxalement il est la cible de textes de lois relatifs au bien-être animal⁷⁴. Le système intensif peut même être valorisé ; les travaux de Boivin, Le Neindre, Garel et Chupin (1994) relatifs aux différences de stress entre des génisses allaitantes à l'attache et en pâturage est particulièrement éloquent. Il peut l'être d'autant plus que certains enseignants avancent par ailleurs le critère production comme critère de bien-être animal. Si certes un stress peut être détecté par une baisse de la production de lait chez la vache (Veissier, 2012), une haute production de lait peut être associée à un faible bien-être de l'animal (Oltenacu et Broom, 2010).

⁷⁴ Exemple de la convention européenne sur la protection des animaux dans les élevages (L323, 17/11/1978) : l'article premier mentionne que la convention s'applique à l'alimentation, aux soins et au logement des animaux, en particulier dans les systèmes modernes d'élevage intensif.

Considérer le bien-être animal au travers de valeurs instrumentales, et non pas inhérentes à l'animal conduit les acteurs du groupe de discussion à ne pas questionner les systèmes d'exploitation agricole eux-mêmes. La prise en compte du facteur « relation Homme-animal » revient à interroger le bénéficiaire du bien-être, l'Homme ou l'animal ?

Les *points de vue* relatifs au bien-être animal repérés dans le groupe de discussion relèvent d'une éthique pragmatique anthropocentrée au même titre que d'une éthique zoocentrée . Si quelques-uns d'entre eux sont biocentrés, certains d'entre eux reviennent à des truismes (« *quand on respecte le bien être animal (...) l'animal est mieux* ») qui traduisent les difficultés à expliciter ce qu'est le bien-être animal pour l'animal. Mais doit-on considérer que ce dialogue entre une éthique zoocentrée et une éthique anthropocentrée relève d'une éthique mature du care, comme l'envisage Gilligan (*op.cit.*), éthique qui s'inscrit tout à la fois dans le souci de l'humain et le souci de l'animal ? Ce souci de soi relève soit de la production, soit de question relevant de la sécurité, soit de motivations hédonistes. Il est particulièrement explicite dans les propos des participants.

Si la conception d'un animal-être vivant sensible susceptible de ressentir de la douleur ou du stress n'est pas remise en cause, des propos invitent à envisager une coupure entre l'Homme et l'animal, lorsque O. déclare : « *une vache, c'est une vache, c'est pas un être humain.* » Si elle ne nous en dit pas plus, elle avance clairement une coupure entre l'animal et l'Homme.

La relation Homme-animal relève plus de la relation de l'Homme à l'égard de l'animal que de l'animal à l'égard de l'Homme : il est question de « plaisir » avec l'animal, de « besoin d'être avec les animaux », autant de modes relationnels qui conduisent Porcher (2011) à considérer que vivre avec l'animal d'élevage est une fin en soi et la production un moyen pour la satisfaire. Mais les propos tournés préférentiellement vers l'Homme rend confus ce qui relève du plaisir de l'Homme du bien-être de l'animal. R. témoigne : « *Il a un doberman, qu'il a depuis longtemps, le doberman, il obéit au doigt et à l'œil. Il a des canards, le doberman arrive il attrape le canard, le caneton dans la bouche, il ne le sert pas, il a une approche des animaux, moi je suis scotché.* » L'admiration à l'égard des compétences de cette personne en termes de dressage rend peu claire la frontière entre les capacités de l'animal à être dressé et son bien-être. Elle conduit aussi à centrer son admiration moins vis-à-vis de l'animal, de ses capacités d'apprentissage que de l'Homme et de ses talents de dresseur.

Si d'autres propos invitent à faire de l'animal un acteur, partenaire de l'Homme, telle que nous y invite la notion systémique de « *contrat avec l'animal* », elle relève plutôt d'une fiction emprunte d'anthropomorphisme (Haynes, 2011). Ne doit-on pas y voir un mécanisme de défense sous formes d'idéalisation et de rationalisation (telles que définies par Chabrol et Callahan, 2004) qui rendraient la situation narcissiquement acceptable et qui nous permettrait d'éviter la souffrance d'une double contrainte qui fait de l'animal une fin autant qu'un moyen : « *l'animal oui, mais il y a l'économique* » nous dit encore R.. La notion de contrat renvoie l'animal à une responsabilité qui n'est pas la responsabilité du care mais une responsabilité libérale d'individus compétents, et toujours détachés (Laugier et Paperman, 2005).

Nous n'observons pas une véritable caractérisation du bien-être animal si ce n'est au travers de modèle scientifique comme celui des cinq libertés.

Si le bien-être animal s'inscrit dans un paradigme posthumaniste (de Fontenay, 1998) qui questionne la place de l'animal dans la société, il reste ici résolument anthropocentrique. Il conduit le groupe de discussion à omettre d'autres facteurs relevant du bien-être animal en élevage, plus biocentriques tel que l'environnement social intraspécifique (Krohn *et al.*, 2003).

Pour autant, aussi anthropocentrique soit-elle, une telle conception du bien-être animal se démarque d'une approche purement économique, elle engage des valeurs morales que Larrère (2009) conçoit comme une nécessité.

La reconnaissance du bien-être animal suppose une conception particulière de l'animal. Les sentiments à son égard en témoignent : il n'y a certes pas d'expressions de fusion avec l'animal, et d'ailleurs celle-ci est dévalorisée par certains enseignants (« *les animaux fétiches* », « *il y a ceux qui ont des animaux sans en faire une maladie* »). Mais certains propos traduisent un apparentement qui viennent contre-balancer l'expression d'une coupure à l'égard de l'animal. Une telle ambivalence entre coupure et apparentement témoigne des tensions d'une éthique complexe (Morin, 2004) entre la conception d'un animal réifié et celle d'un animal sensible, voire d'un animal qui a des intentions (« *l'animal a envie de se battre* », « *je passe un contrat avec l'animal* »). La métaphore du contrat traduit selon nous une manière de gérer le paradoxe de travailler avec l'animal pour ensuite le tuer. Il permet en responsabilisant l'animal, dans une approche partenariale où les deux protagonistes sont responsables de repositionner la mort de l'animal comme de sa propre responsabilité. Si ces propos peuvent présenter des formes d'anthropomorphisme, toujours est-il qu'il y a bien reconnaissance du bien-être animal au travers du souci de réduire le mal-être et la souffrance animale, voire de rendre à l'animal une capacité de contrôle, une capacité à être acteur.

5.4.4. Des dissensus non interrogés

D'autres critères d'évaluation du bien-être animal sont mentionnés dans le groupe de discussion sans que les participants fassent le constat de divergences d'opinion. Ils témoignent pourtant d'autant de conceptions du bien-être animal en compétition sur le plan éthique (Haynes, 2011) et qui génèrent de nombreuses controverses dans le monde de la recherche. Le bien-être animal est par certains considéré au travers de modèles qui tendraient à l'objectiver (exemple du modèle des cinq libertés⁷⁵), d'autres le considèrent « *empirique, (...) étayé sur le plan théorique* », tandis que d'autres encore l'envisagent dans sa subjectivité. Cette subjectivité invite à une approche empathique intuitive (« *c'est une intuition* »), à « *se mettre à la place de l'animal* ».

75 Le modèle des cinq libertés définit les droits des animaux dans les élevages : 1. les animaux sont libres de soif, de faim 2. libres de désagréments corporels et thermiques, 3. libres de douleurs, de blessures et de maladies, 4. Libres d'angoisse et de stress chronique, 5. libres de présenter leur comportement naturel

Les discours des acteurs, positionnés préférentiellement dans les mondes subjectif et objectif, dans un agir dramaturgique et stratégique, peuvent justifier l'absence de traitement des incertitudes et des controverses observées dans les discours. Ce sont des mondes où il s'agit plutôt de chercher à convaincre, voire à manipuler (Goffman, 1987) comme le montre l'exemple suivant :

55. Y. : *Une remarque tout de suite, enfin la question qui viendrait, c'est que c'est fait avec des Holsteins, mais avec d'autres races ?* (discussion sur une photo d'animaux avec des élèves les caressant)

58. Y. : *Moi, je suis convaincu de la réponse mais heu, il faut s'attendre à avoir la remarque.*

Monde subjectif

59. O. : *Moi, j'ai envie de dire sur les races, parce qu'on est resté aussi en laitier, moi je me pose la question en allaitant, c'est complètement impossible.*

60. Y. : *Non, non c'est faux, moi je te promets, je t'amène chez des éleveurs qui...*

Monde objectif, subjectif

61. O. : *Ah, ouais ?*

62. Y. : *Tout dépend de la conduite et...*

Monde objectif

64. Y. : *Il y a une période clef où on peut récupérer des allaitants, ça dépend de l'âge.*

Monde objectif

65. O. : *Ah !*

66. Y. : *Avec les élevages allaitants, c'est soit tu les laisses dans le bâtiment et c'est des veaux habitués à l'Homme, et t'y vas et le contact se fait chez le jeune, et si t'as pas cette conduite là, en plein air par exemple, c'est au sevrage où là il faut être présent.*

Monde objectif

67. O. : *Ouais.*

68. Y. : *T'as besoin d'une semaine de présence.*

Monde objectif

69. O. : *D'accord.*

70. Y. : *Voilà, mais quand on voit l'image, ta remarque est pertinente quoi.*

Monde objectif

Le dogmatisme des propos de Y. conduit à ne pas poser la problématique en termes d'incertitude mais dans un enjeu de pouvoir. Pourtant certaines recherches montrent que la conduite d'élevage n'est pas le seul facteur déterminant dans l'habituation de l'animal, et que des facteurs génétiques interviennent (Grignard Boivin, Boissy et Le Neindre, 2001). Plus généralement, la faible présence

de propos relevant d'un monde social habermassien dans les discours conduit à l'absence d'explicitation des normes et à une prétention à la justesse.

5.4.5. Des approches didactiques qui évitent le traitement de la controverse

Des configurations didactiques archétypiques proposées par Simonneaux (2011), la configuration dite hiérarchique correspondant à un enseignement dogmatique et la configuration professionnalisante qui fait primer l'utilitarisme et le pragmatisme sont les plus représentées. Cette dernière, très présente dans les pratiques des membres du groupe de discussion, notamment au travers d'activités liées à la manipulation des animaux, aborde plusieurs thèmes notionnels. Elle s'inscrit dans un paradigme behavioriste et vise à un apprentissage que nous assimilons à des éco-gestes respectueux de l'animal. Elle conduit à faire du bien-être animal un critère instrumentalement valide, à occulter le savoir pour la simple pratique, et à omettre tout mouvement réflexif entre savoirs et pratiques (Perrenoud, 2000). La manipulation devient parfois *en soi* une approche du bien-être animal, portée par des *points de vue* comme manipulation aisée DONC bien-être animal.

Au regard des choix d'enseignement opérés par les enseignants, Simonneaux (2011) pose la question de la cohérence de l'articulation entre les trois attributs de savoirs-épistémologies-stratégies didactiques. Il souligne le risque de créer des distorsions. Il en est ainsi des configurations didactiques où l'épistémologie est pragmatiste mais le savoir est conçu comme universel et la stratégie didactique doctrinale. Ou de concevoir le savoir comme engagé mais de développer une approche didactique pragmatique. De telles situations créent une zone de « non-dit » et un contexte paradoxal. En témoigne R. qui revendique une pensée critique si elle corrobore ses propres conceptions.

L'absence de configuration critique à visée citoyenne se traduit par l'inexistence dans les discours de toute épistémologie de type sceptique et de toute stratégie critique. Simonneaux (2004) pose la question de la déontologie de l'enseignement d'un savoir critique, d'une question socialement vive. Elle considère que l'enseignant devrait privilégier une posture d'impartialité engagée (en référence de la typologie de Kelly (1986)), posture que n'exprime aucun des enseignants du focus-group. Alors que le savoir est parfois conçu comme engagé, l'absence de toute approche critique ne peut qu'interroger.

Plusieurs raisons sont invoquées par les enseignants pour éviter une configuration didactique critique et considérer la pensée critique comme un atout à l'apprentissage.

5.4.5.1. Une peur de l'anthropomorphisme et une croyance dans le scientisme

Si la pensée critique est promue par O., les propos anthropomorphique qu'elle peut véhiculer conduisent l'enseignante à élaborer une stratégie didactique doctrinale et à institutionnaliser les savoirs de référence.

Les stratégies didactiques avancées traduisent la croyance chez l'enseignant dans un changement qui s'opérerait dans une relation simple de cause à effet. E. témoigne : « *il a mis un quart d'heure de plus pour attraper sa vache : voilà tu lui as bien expliqué qu'il fallait avoir peur de toi, OK, et maintenant ? Il a vite compris, je pense que c'est clair* ». Pour E., une explication suffit à modifier le comportement de l'élève.

5.4.5.2. Dialogue entre la soumission à la doxa du monde agricole et la non-confiance en soi

D'autres comme R. remettent en cause l'élève : « *le fils d'agriculteur, ou il est en accord avec ce qu'on lui dit, ou alors c'est le bourrin de base, il veut rien entendre* ». La non adhésion le conduit à opter pour une approche diffuse du bien-être animal.

Deux des cinq enseignants du groupe de discussion mentionne le *point de vue* : Bea critiqué DONC terme évité. La crainte de toute critique les conduit à introduire le bien-être animal dans des stratégies didactiques pragmatiques telles que des travaux pratiques de manipulation tout en évitant sa mention : « *en l'abordant de manière diffuse, [...], je parle de la manipulation des animaux, donc c'est une autre façon de faire passer le message* » nous dit R.. Y. le cantonne à un simple terme juridique relevant d'une réglementation et l'exclut du champ de la relation à l'animal. Le savoir conçu comme pluriel est alors non pas l'occasion d'un apprentissage inter et transdisciplinaire mais conduit à des stratégies d'évitement.

Leurs choix didactiques, doctrinaux ou pragmatiques relèvent de la croyance que le bien-être animal est appris au travers des pratiques ou savoirs dispensés. R., dans une conception transmissive de l'apprentissage, prétend que les élèves néophytes « *boivent leurs paroles* ». Or, nous avons pu observer dans le chapitre I, que s'il est effectivement souhaitable d'inscrire le bien-être animal dans l'apprentissage de pratiques professionnelles associées, une configuration doctrinale aussi bien qu'une configuration pragmatique qui éviteraient la mention et la critique du concept ne favorisent pas, voire nuisent à une éducation à l'empathie interspécifique. Elles s'inscrivent dans une éducation moraliste (explicite ou implicite) qui génère des conflits de valeurs internes ou un rejet des savoirs enseignés.

Si ces choix didactiques sont jugés inefficients pour des élèves, fils d'agriculteurs, qualifiés de « *bourrins* » par R., ils ne sont pas pour autant remis en cause. Certes, les habitudes sont des freins au changement comme nous avons pu le mettre en évidence. Mais c'est bien une configuration didactique critique et/ou problématique qui est susceptible de faire prendre conscience, voire de générer un changement.

Deux raisons peuvent expliquer que la configuration didactique de type critique est cependant évitée.

La première relève de la croyance que le monde agricole n'accepte pas l'innovation, la créativité. « *Dans l'élevage agricole, non* ». affirme R. quant à l'introduction de pratiques de manipulation nouvelles. Pourtant R., dans son activité d'éleveur développe des approches qui dépassent la recherche scientifique : « *Ma fille fait du Shiatsu. Je lui ai demandé d'en faire sur mes bêtes. [...] J'ai alors demandé des points d'acupuncture chez les vaches* ». Il se refuse pour autant à introduire dans son enseignement toute innovation, toute créativité que suppose une approche didactique critique et problématique de l'éducation à l'empathie. Si le bien-être animal n'est alors pas une question scientifique socialement vive dans l'école, elle est encore moins une question transdisciplinaire qui mettrait en questionnement les savoirs académiques, les savoirs expérientiels et les savoirs sociaux.

La deuxième raison relève de la peur du ridicule, d'être vu comme « *un farfelu* », d'être « *puéril* ». Elle conduit R. à s'empêcher d'interroger en formation les approches peut-être controversées, mais visiblement innovantes, et qui conduiraient à faire du bien-être animal un savoir pluriel, un savoir transdisciplinaire. De la même façon que nous avons observé dans le chapitre IV certains élèves s'inscrire dans la conformité de pratiques de référence, dont certains par manque de confiance en soi, certains enseignants, à l'image de R., font de même. La soumission à la doxa du monde agricole associée à la non-confiance en soi fonctionnent aussi bien chez l'élève que chez l'enseignant comme des facteurs faisant obstacles au développement de la pensée critique.

Les enseignants sont certes conscients qu'il y a un clivage entre les élèves, enfants d'agriculteurs, et les élèves néophytes. « *il y avait une fille qui avait peur des vaches (...) Il faut prendre le temps de comprendre pourquoi elle avait peur. Mais les autres s'en moquaient* » ou encore « *je me souviens d'une fille, qui était pas du milieu du tout, qui voulait monter un élevage d'animaux pour des handicapés, mais elle avait une approche extraordinaire... Le regard de l'autre, c'est terrible* ». Le manque de compétences comme les projets « hors-normes » font l'objet de raillerie et comme nous l'avons observé au chapitre IV nuisent à une éducation à l'empathie interspécifique. Pourtant, à l'exemple de M., certains enseignants s'appuient sur ces différences et les entretiennent pour ancrer leurs approches pédagogiques, si pédagogie et apprentissage il y a : « *Dans la classe, il y a ceux qui ont l'habitude de manipuler, et qui vont le faire quand je leur demande, et les autres qui ne savent pas le faire, ne le font jamais. Mais comme prof, j'aime bien m'appuyer sur eux.* » ou encore : « *de la pratique j'en fais pas beaucoup. Je ne sais pas manipuler les bovins. Avec les bac pro, je m'appuie sur les élèves qui savent en faire. Mais le problème, c'est que les autres ne manipulent pas. Ils ont peur que les plus agricoles se moquent.* »

La doxa du monde agricole et la non-confiance en soi sont deux facteurs qui dialoguent pour contribuer à maintenir un système d'enseignement doctrinal et pragmatique, dont la référence est fantasmée, à interdire le développement d'un esprit critique.

5.4.5.3. Ne pas introduire la dimension affective dans l'enseignement

C'est la peur de traduire une certaine sensibilité qui conduit R. à se refuser à l'introduire dans ses pratiques d'enseignement alors qu'il la revendique (« *la sensiblerie, c'est permis* »). Cette peur d'associer la raison à l'émotion, cette pure rationalité projective (Bateson, 1995) inflige non seulement un conflit intrapsychique mais aussi une acceptation de la souffrance (Macy et Brown, 2008).

La dimension affective revendiquée par plusieurs des élèves interviewés dans le chapitre IV, est différemment raisonnée par les enseignants. Nous pouvons distinguer les enseignants qui comme Y. ne la prennent pas en compte. Cette distance affective, comme en témoigne E., la conduit à exprimer une émotion paradoxale avec la situation : « *c'était très compliqué, de déplacer une vache, c'était drôlement compliqué pour l'attraper, c'est rigolo, jusqu'à ce qu'un jeune s'énerve et mette un grand coup de pied dans le ventre* ». L'affectivité dont le terme « rigolo » témoigne nous interroge au regard de la violence de la scène.

D'autres enseignants comme R. évitent volontairement la dimension affective par crainte du ridicule vis-à-vis des élèves. Au vue des analyses réalisées dans le chapitre IV, cette crainte apparaît se fonder sur une croyance et un malentendu qui conduisent à rendre le système interactionnel élève-enseignant-animal générateur de frustration et de souffrance pour l'ensemble des acteurs.

Les enseignants s'inscrivent dans des croyances et des peurs qui nuisent à la mise en œuvre d'une configuration didactique critique au même titre que l'absence de compétences pour conduire des stratégies critiques, telles que des débats en classe (Simonneaux, 2000).

Le bien-être animal, ainsi désaffectivé et dévalorisé au sens premier du terme pour éviter qu'il soit remis en cause conduit à un véritable paradoxe : en cherchant à restaurer diffuser des pratiques ou des savoirs qui en relèvent, c'est une vision réifiée de l'animal et de son bien-être qui est maintenue. Pour Habermas (1987), l'absence ou le manque de communication relevant du monde social traduit une perte au niveau culturel, une anomie au niveau social, et une aliénation au niveau de la personnalité. Nous observons jusqu'à une anomie sociale du bien-être animal. La conception d'un esprit critique vu comme un obstacle à l'apprentissage fait obstacle à tout empowerment de l'élève. L'école est conçue non pas comme un espace d'apprentissage de la citoyenneté, mais plutôt comme un espace d'apprentissage professionnel d'un vivant réifié.

CHAPITRE VI : L'éducation à l'empathie interspécifique dans les manuels relevant de l'enseignement de l'agriculture

*« le problème éthique central, pour chaque individu est celui de sa propre barbarie intérieure »
(Morin, 2004, 113).*

Les observations que nous avons réalisées à partir des échanges entre enseignants dans le cadre d'un focus-group nous interrogent sur le rôle que les manuels scolaires peuvent jouer pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une réflexivité critique à l'égard du bien-être animal. Nous questionnons dans cette sixième partie les savoirs, pratiques et éthiques véhiculés par les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture. Nous fondons notre recherche non seulement sur les manuels contemporains mais aussi sur les manuels du XIXe siècle.

En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, la prise en compte du bien-être animal émerge dans les années 70 en Europe, et donne lieu à de nombreuses controverses, certes quant aux savoirs dont le bien-être animal pourrait relever mais surtout quant aux éthiques différentes qu'elles mobilisent. Mais plus que d'une émergence, il s'agit bien de la ré-émergence d'une question qui se drape de nouveaux contours en fonction du contexte dans laquelle elle se situe. En effet, déjà au XIXe siècle, la cruauté de l'Homme à l'égard de l'animal est à l'ordre du jour en Europe. Les écrits relevant de comportements moraux à l'égard de l'animal, qui ne cessent de s'accroître en Grande Bretagne à partir de 1740 (Thomas, 1983) annoncent les initiatives qui y sont prises moins d'un siècle plus tard, telles que la création de la Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals en 1824, puis de la Vegetarian Society en 1842. Cette sensibilité nouvelle donne lieu en France, plus tardivement, à la création de la Société Protectrice des Animaux en 1846, et qui ne sera pas sans influencer l'avènement de la loi Grammont en 1850. Celle-ci interdit les mauvais traitements aux animaux infligés en public. Jusqu'à cette période, aucune réforme importante ne s'était vraiment intéressée au problème de la cruauté (Rifkin, 2011). « *On ne saurait trop souligner à quel point l'idée de compassion pour les animaux était extraordinaire à l'époque* » (p. 340). Ce qui avait changé, ce n'était pas l'émergence d'un sentiment moral de bonté et de bienveillance, mais plutôt une extension de son expression au delà de la sphère strictement humaine (Thomas, 1983). Thomas (*op.cit.*) analyse que l'animal rentre dans la sphère morale et sensible tout particulièrement en Grande-Bretagne. A partir de 1740, le citoyen anglais se décentre des propres intérêts humains, pour s'inscrire dans le culte de la compassion envers un animal qui doit pouvoir jouir de la vie. Les romantiques invoquent une fraternité universelle. Il s'agit de prendre en compte le fait que l'animal est un être vivant sensible. Que ce soit en élevage, dans la chasse ou dans les actes de vivisection, il est mal de faire souffrir inutilement des animaux, et la question de les tuer est clairement questionnée, si l'animal n'est pas malfaisant.

Le romantisme anglais remet en cause l'approche cartésienne qui met en exergue la rationalité au détriment du sensible. La valeur essentielle de l'Homme n'est pas de raisonner mais de s'émouvoir. Le sentiment, c'est la connaissance par l'intérieur, c'est ce qui établit les liens vivants entre l'humain

et les objets qui l'entourent. C'est ce qui donne chaleur et vie aux principes moraux qui ne seraient sinon que froideur et simple abstraction. Les romantiques revendiquent l'Homme sensible et naturel. Mais nous ne pouvons pas pour autant considérer que l'influence du romantisme anglais au XIXe siècle sur la relation de l'Homme à l'animal d'élevage est comparable à celle du romantisme français. Lasteyrie (1802), alors en charge du Bureau d'Agriculture de Londres, observe que ce qui se fait déjà de manière courante en Angleterre en matière de protection de l'animal d'élevage est rare en France et il en donne au moins trois raisons : le fait qu'un peuple soumis et asservi est plus enclin à la cruauté, que par ailleurs les propriétaires aisés d'Angleterre ont plus le souci du confort que des agriculteurs voués à eux mêmes et enfin que l'existence d'un bureau d'agriculture en Angleterre peut impulser une politique agricole, bureau qui n'existe pas en France.

La loi Grammont n'a d'ailleurs pas été acceptée sans difficulté. Elle engendra de vives controverses sur la pertinence de se soucier de l'animal (Agulhon, 1981). Agulhon (*op.cit.*) souligne que la protection des animaux contre la violence des Hommes qui est actuellement à l'ordre du jour, l'était déjà au siècle mais dans des termes différents. Aujourd'hui elle concerne plutôt les animaux sauvages et les animaux de l'exploitation commerciale et industrielle intensive. Au XIXe siècle, l'enjeu était, selon lui de refréner la violence à l'égard des humains en refrénant la violence à l'égard des animaux domestiques. « *La protection des animaux voulait être une pédagogie, et la zoophilie l'école de la philanthropie* » (p. 1). La protection animale ne serait qu'un prétexte à une éducation contre la violence dans la seule sphère humaine. Dans le contexte social de l'époque, c'est la violence rurale qui est mise à l'index aux travers des jeux et des croyances de l'époque qui faisaient des animaux des victimes. Mais depuis le siècle des lumières, le progrès consiste à bannir les spectacles de sang. Pour Agulhon (*op.cit.*), la question des animaux appartient donc pour une large part à la question de la violence, grand thème d'affrontement notamment entre les philosophes laïques et les prêtres catholiques. Alors que les premiers invitent à lutter contre la violence exercée à l'égard de l'animal, les seconds invoquent le primat de la pitié à l'égard des Hommes sur une pitié orientée vers l'animal et arguent d'une menace sur la sphère privée, la propriété et la liberté individuelle.

Baratay (2012) est en partie en désaccord avec Agulhon quant au fait que la protection animale, à cette époque, se fonde uniquement par des raisons anthropocentrées. En effet, depuis la seconde moitié du XVIIIe et durant le XIXe siècle, il y a un fort accroissement des animaux domestiques en ville et en campagne, mais aussi une forte augmentation de la consommation de viande en ville associée à des acheminements plus nombreux du bétail. Donc la souffrance de l'animal est selon lui dès l'origine un mobile important pour lutter contre les cruautés qui y étaient associées. Il propose donc d'envisager ce mouvement de la protection animale fondé tout à la fois sur des raisons anthropo et zoocentrées.

Baratay (*ibid.*) invite ainsi à distinguer trois périodes de la protection animale. Une première époque aurait privilégié une protection des animaux domestiques de 1800 à 1880 suivie de 1880 à 1920 d'une protection plus dénonciatrice, répressive mettant en avant le refus de la souffrance animale, en se concentrant sur le cas des chiens, de leur abandon et de la vivisection dont ils sont les

victimes. Les années 1970-1989 seraient marquées par un fort renforcement du souci à l'égard de l'animal, avec un refus de la souffrance au nom de la valeur intrinsèque de l'être vivant, et par sa généralisation à tous les animaux.

Nous distinguerons pour notre part deux périodes qui font du bien-être de l'animal de travail et d'élevage, et de la relation Homme-animal qu'elle suppose, une question socialement vive, voire scientifique et socialement vive. Nous nous proposons d'analyser plus particulièrement la prise en compte de la relation Homme-animal au regard du bien-être animal en élevage dans les manuels scolaires qui relèvent de l'enseignement de l'agriculture à ces deux périodes. Nous questionnerons en quoi cette prise en compte favorise ou pas une éducation à l'empathie.

6.1. La valorisation du modèle KVP comme cadre conceptuel

La question du bien-être animal, et de la relation Homme-animal qu'elle intègre, fait aussi bien appel à des savoirs savants (tels que les processus physiologiques qui conditionnent la douleur), des savoirs experts (tel que le fait d'identifier les comportements d'un animal lorsqu'il traduit une souffrance), des pratiques (telle que la manière de manipuler une vache sans la stresser), des valeurs (telle que la compassion), des attitudes (telle que l'empathie), mais aussi aux controverses qui y sont associées. Si nous considérons le manuel scolaire comme l'un des échelons de la transposition didactique, nous envisageons cette dernière dans une conception élargie. Elle relève tout autant de savoirs, du savoir savant au savoir à enseigner jusqu'au savoir enseigné (Verret, 1975, Chevallard 1985), de pratiques sociales de référence (Martinand, 1989), de savoirs experts (Joshua, 1996), de savoirs professionnels (Rogalski et Samurçay, 1994), de valeurs et d'attitudes (Perrenoud, 1998). Qui plus est, la transposition n'est plus simplement conçue comme « *une série d'opérations de couper-coller, à des censures des ajouts* » (Perrenoud, *op. cit.*, p. 510). Il s'agit aussi d'une traduction, d'un changement de langage et de référentiel qui, pour Callon et Latour (1991), permet au message d'être reçu, non en fonction de ses qualités intrinsèques mais en fonction des stratégies des récepteurs. La transposition n'est plus envisagée comme une série de traductions linéaires de conceptions⁷⁶ de la noosphère jusqu'à l'apprenant. Chaque espace de traduction donne lieu à des reconfigurations, des ruptures avec l'échelon précédent. Certes, en remettant ainsi en cause le schéma initial et linéaire de la transposition didactique, en supposant une autonomie au moins partielle des « traducteurs », il serait préférable de choisir un terme plus adéquat que celui de transposition. Ce dernier suppose plus un mouvement et augure moins d'une transformation. Nous proposons comme Perrenoud (*op.cit.*) de garder le terme et d'en permettre une définition élargie.

76 Nous reprenons ici la définition de la conception telle que la propose Clément (2010) qu'il préfère à celui de représentation. La conception se construit par interactions entre nous et le monde qui nous entoure. Clément distingue une conception située (« *contenu de la réponse d'une personne à une question précise dans une situation précise* »(p. 57) d'une conception de la personne comme « *cohérence dégagée par le chercheur à partir des réponses d'une personne placée dans plusieurs situations relatives à un thème donné* » (p. 57). En fait partie la connaissance scientifique. Tous les acteurs de la transposition (scientifiques, dirigeants, médias, acteurs du système scolaire, auteurs et éditeurs, enseignants et apprenants) sont porteurs de conceptions.

Lors de la transposition d'un savoir, d'une pratique, d'un thème, ou d'une valeur, le manuel scolaire peut être conçu comme le résultat de plusieurs stratégies : les stratégies d'auteurs qui aboutissent à la rédaction du manuel et les stratégies des éditeurs. Celles-ci ne sont pas toujours aisées à connaître, surtout lorsque nous travaillons dans une perspective historique. Les traces des acteurs en présence, de leurs logiques, des échanges et des confrontations qu'ils ont pu avoir entre eux, ne font pas souvent l'objet de retranscription. L'analyse ne peut alors que se limiter au contenu même des manuels.

L'approche comparatiste (Clément, 2006) permet, au travers de la comparaison de plusieurs manuels, de mettre en relation des différences observées avec le contexte d'élaboration de chacun d'entre eux, notamment au regard de paramètres socioculturels. Les comparaisons peuvent être synchroniques (il s'agira alors de comparer des manuels d'un même pays mais d'éditeurs différents, ou des manuels de pays différents) ou diachroniques (en comparant des manuels d'un même niveau à des périodes différentes).

Pour analyser les manuels scolaires, Clément (2004) propose de les concevoir non seulement comme des pourvoyeurs de savoirs ou de pratiques, mais aussi de certains messages plus ou moins explicites relatifs à des valeurs. La conception ou le thème qui a donné lieu à une transposition peut être alors observé au travers du modèle KVP. Ce dernier conduit à envisager la conception, le thème comme une interaction entre des savoirs scientifiques (K pour knowledge), des valeurs (V) et des pratiques sociales (P). En d'autres termes, leurs contenus sont en interactions avec les pratiques sociales de l'époque, des connaissances scientifiques reconnues et des valeurs souvent implicites qui diffusent, et qui nécessitent un regard critique pour les mettre en lumière.

Les savoirs scientifiques ont fait l'objet de publications et donc sont reconnues par une communauté scientifique. Les pratiques peuvent être des pratiques professionnelles, sociales ou citoyennes. Les valeurs sont « ce qui fonde le jugement », et se retrouvent à la base des idéologies, des croyances, des opinions, des positions philosophiques, morales ou éthiques. Il peut s'agir de jugements esthétiques, affectifs...

Pour notre part, nous interrogeons la transposition didactique du thème de la *Relation Homme-animal d'élevage et de travail comme réponse au bien-être animal* (Rha) dans les manuels d'enseignement agricole sur deux pas de temps dans des systèmes d'enseignement et des contextes sociaux et épistémologiques différents. Nous interrogeons en quoi et comment la question socialement et/ou scientifiquement vive est prise en compte dans la transposition et l'implication de cette transposition en termes d'éducation à l'empathie.

6.2. Méthodologie

Analyser un manuel scolaire suppose une clarification épistémologique préalable (Clément, 2006), mais aussi une analyse anthropologique du contexte socio-économique et culturel qui révèle

des pratiques sociales, des valeurs dominantes et des connaissances en jeu dans la problématique (Bernard, Clément et Carvalho, 2007). Simonneaux (2000) invite à une réflexivité socio-épistémologique, en examinant les caractéristiques du savoir, les processus de production du savoir, et les conditions sociales dans lesquelles ces savoirs émergent. Cette analyse permet de clarifier les conditions qui favorisent et les obstacles potentiels à l'apprentissage. (Simonneaux et Legardez, 2011).

Cette analyse a déjà été réalisée à l'époque contemporaine au chapitre I. Nous la complétons par l'analyse du contexte socio-économique et culturel au XIXe siècle de la relation Homme-animal à partir du modèle KVP. Sans prétendre élaborer un schéma de synthèse de ce modèle pour les deux périodes, le modèle KVP nous permet d'analyser les propos tenus dans les manuels au travers des savoirs, valeurs et pratiques en jeu.

L'analyse des deux contextes nous permettra d'observer ce qui a été pris en compte par les auteurs dans les manuels durant les deux époques.

Il y a donc une double comparaison : une première intra-période entre les manuels et le contexte sociétal, et une deuxième inter-période.

6.2.1. Les critères choisis pour décrire la relation Homme-animal

Nous proposons d'observer la transposition didactique du thème de la relation Homme-animal dans les manuels sur deux périodes, caractérisées par deux dates-phares en matière de bien-être animal : 1850, date de promulgation de la loi Grammont et 1978, date à laquelle est signée la convention européenne sur la protection des animaux dans les élevages.

La relation Homme-animal peut être interprétée au travers du modèle searlien de la coupure, de l'apparement et de la fusion tel que nous l'avons adapté. En s'appuyant sur le modèle KVP, nous nous sommes limité à un certain nombre de critères qui peuvent l'expliquer (cf figure n°28) : (1) la conception de l'animal (qui intègre valeurs, savoirs et pratiques) ; nous nous appuyons sur la classification que nous avons élaborée au chapitre I et qui nous a conduit à distinguer les différentes représentations de l'animal au regard de sa conscience et de sa sensibilité par les philosophes et les scientifiques : animal-objet-machine, animal-objet sensible, animal sujet pensant et animal sujet pensant, moral et responsable, (2) la conception du bien-être animal : dans la première période, cette notion n'existe pas dans le domaine scientifique, ni juridique. Nous l'observons au travers des problèmes soulevés par les auteurs eux-mêmes qui questionnent le bien-être ou le mal-être de l'animal. Dans la deuxième période, nous nous bornons aux propos qui font explicitement mention de la notion de bien-être animal, (3) les éthiques en jeu mobilisées dans la question vive. Les éthiques qui font l'objet de controverses contemporaines ont déjà été analysées au chapitre I et récapitulées en figure n°1, (4) les pratiques et comportements proscrits ou promus.

Dans la relation Homme-animal (Rha) conçue comme une question vive, tous les critères décrits

précédemment peuvent faire l'objet de controverses qu'il s'agit d'identifier.

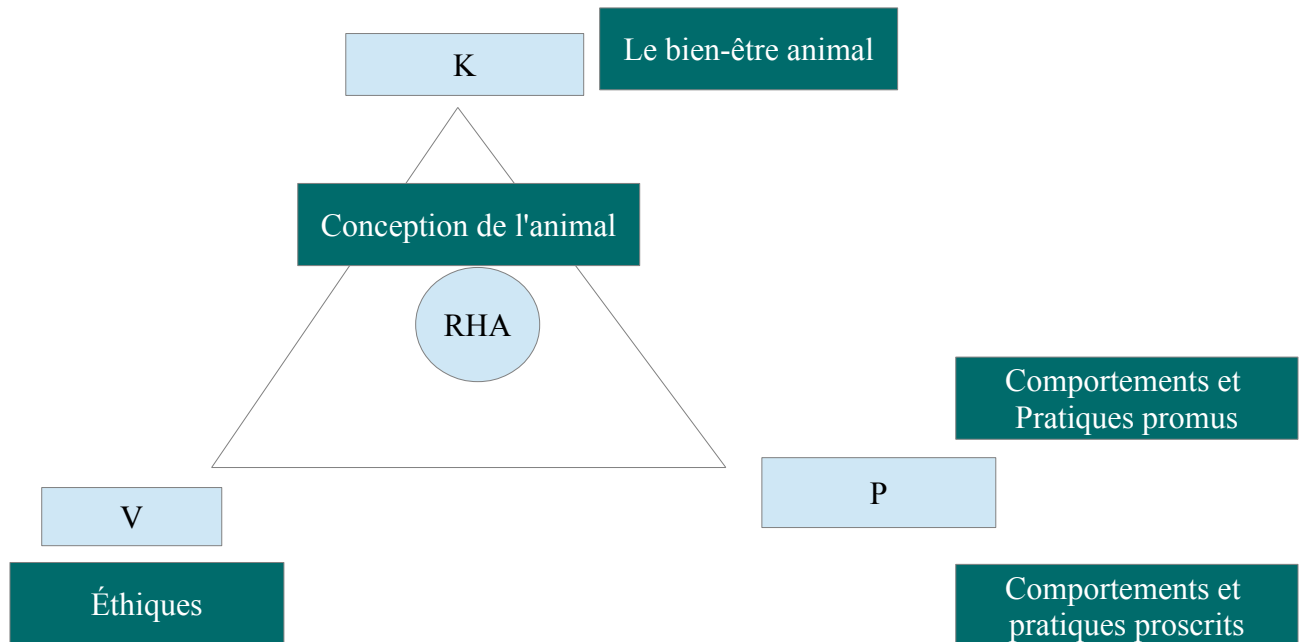


Figure n° 28: Critères observés dans les manuels

V : valeurs ; P : pratiques ; K : savoirs (knowledge) ; RHA : relation Homme-animal

Les indicateurs utilisés pour les différents critères sont explicités dans le tableau n°95.

Nous identifions les conceptions de l'animal en relevant les synonymes et les adjectifs qui qualifient l'animal dans les écrits. Nous qualifions les valeurs en jeu à partir des *points de vue* qui expriment une éthique par les acteurs impliqués. Les comportements sont identifiés à partir des verbes traduisant les actions de l'Homme à l'égard de l'animal qui sont promues ou proscrites.

Tableau n°95: Indicateurs choisis pour caractériser le modèle KVP sur le thème de la relation Homme-animal

<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>
Conception de l'animal	Synonyme et adjectif qualifiant l'animal
Valeurs	<i>Points de vue</i>
Comportements	Verbe traduisant les actions de l'Homme à l'égard de l'animal

6.2.2. Choix du corpus

6.2.2.1. Choix du pas de temps

Si un texte réglementaire met en lumière et officialise des réflexions, des débats qui ont pu s'exprimer sur une question vive dans un certain contexte social, il ne permet pas de présager de la durée des échanges qui l'ont préfiguré. Il n'annonce pas plus les débuts de la transposition de cette problématique dans les manuels, si transposition il y a. Celle-ci peut avoir débuté bien après les premiers débats, mais aussi bien avant qu'ils aient fait l'objet d'une quelconque médiatisation. Si les textes réglementaires peuvent être des indicateurs de la période d'émergence de la question vive, ils ne permettent ni d'envisager le pas de temps durant lequel la problématique donne lieu à controverse, ni le début voire la clôture de sa transposition dans les manuels.

Si le choix des pas de temps est en partie subjectif, nous nous sommes appuyé sur plusieurs considérations pour les définir. Thomas (1983) considère que la compassion à l'égard de l'animal se développe en Europe de 1800 à 1900. Si ces deux dates ne sont pas associées à des événements particuliers, elles n'en restent pas moins intéressantes dans la mesure où elles positionnent la loi Grammont de 1850 à mi-parcours. Le pas de temps ainsi défini permet d'observer dans les manuels l'influence possible des débats qui ont eu lieu lors de son instruction. Par ailleurs, dans la mesure où les premiers manuels relevant de l'enseignement de l'agriculture débutent en 1830, le pas de temps choisi encadre les dates 1830-1900.

La seconde période choisie s'étend de 1970 à nos jours. Rappelons que c'est en 1978 que la question du bien-être animal fait son apparition « officielle » en Europe. Le choix de ce pas de temps permet d'observer l'influence éventuelle de la législation européenne sur la prise en compte de la Rha dans les manuels.

6.2.2.2. Le choix des sources d'information

Pour élaborer le modèle KVP de la relation Homme-animal dans le contexte du XIXe siècle, nous nous sommes fondé sur les ouvrages de synthèse et certains documents d'archives qui font référence pour les historiens, et tout particulièrement l'ouvrage « *Nos cruautés envers les animaux au détriment de l'hygiène, de la fortune publique et de la morale* » du vice-président de la Société de Protection des Animaux, Blatin (1867). Celui-ci recense toutes les pratiques à proscrire car faisant l'objet de cruauté de la part de l'Homme et de souffrance de la part de l'animal. Il nous permet donc d'avoir une liste des pratiques qui font débat à cette époque et qui ont justifié la légifération de la loi Grammont. Le général de Grammont à l'initiative de cette loi reprend en effet point par point l'argumentation de la Société Protectrice des Animaux à partir de laquelle il prépare sa défense : le massacre des chevaux par les charretiers de Paris, les mauvaises conditions de transport des bovins, les spectacles de la souffrance et de la cruauté qui rend cruel un enfant accoutumé aux jeux et spectacles sanglants (Agulhon, 1981). L'ouvrage du docteur Blatin ne fait jamais l'objet de mention

dans les manuels scolaires, et nous ignorons son statut dans la transposition de la relation Homme-animal bien que certains manuels fassent référence à la Société Protectrice des Animaux. Plus explicite est la référence à la loi Grammont dans plusieurs manuels analysés (nous y reviendrons ultérieurement). L'ouvrage de Blatin nous apparaît donc faire référence pour observer la prise en compte de la problématique de la relation Homme-animal dans les manuels scolaires.

6.2.2.3. Sélection des manuels

Le choix des manuels doit s'appuyer sur le contexte spécifique de l'enseignement agricole.

Au regard de l'histoire de cet enseignement, la période 1830-1900 peut être séparée en deux sous-périodes. La sous-période 1830-1848 voit l'émergence de différents projets pour instituer un véritable enseignement agricole sans succès. Pour autant des manuels scolaires sont utilisés pour l'enseignement dispensé dans des fermes-écoles (Boulet *et al.*, 1998). L'enseignement de l'agriculture est officialisé par le décret de 1848. Ce premier texte législatif organise l'enseignement agricole en France, il est pourtant rapidement remis en cause par Napoléon III qui semble avoir choisi de privilégier le développement de l'agriculture au sein de l'enseignement général au détriment d'une formation agricole professionnelle (Charmasson *et al.*, 1999). C'est plus particulièrement dans le cadre des écoles primaires que l'agriculture est enseignée, et ce, durant toute la période qui nous intéresse. Un enseignement se met en place dans les écoles normales d'instituteurs à partir de 1856.

Les manuels de la première période ont été collectés sur le site internet de la Bibliothèque Nationale, « Gallica ». Nous avons procédé par étapes successives à partir de 1850 en identifiant les manuels en amont et en aval de cette date relevant de l'enseignement primaire. Nous avons collecté non seulement les manuels à finalité agricole, mais aussi les manuels plus généraux qui intègrent l'agriculture parmi d'autres matières, et enfin les manuels qui ne font pas mention d'un enseignement agricole mais qui traitent de la relation Homme-animal d'élevage.

Les manuels de la seconde période sont référencés au sein de la maison d'édition de l'enseignement agricole français « Educagri éditions », qui a pour mission d'éditer, de produire, de diffuser et de valoriser des ressources plurimédias à destination des publics et de la formation professionnelle agricole depuis 1997. Nous nous sommes limité aux ouvrages relevant de la zootechnie. Nous avons aussi consulté les ouvrages de la collection sciences et techniques agricoles rédigés par Dominique Soltner. Ces ouvrages, en effet, ont fait et font encore référence pour de nombreux enseignants depuis 1967.

6.2.3. Analyse des manuels

74 manuels entre 1830 et 1900, et 34 entre 1970 et 2013 ont été analysés.

L'analyse didactique des manuels scolaires questionne le contenu de ces manuels, mais elle cherche aussi à rendre compte de leurs messages, que ceux-ci soient implicites ou explicites (Bernard, Clément et Carvalho, 2007). L'analyse des manuels scolaires est focalisée sur leurs similitudes ou leurs différences au cours des époques 1830-1900 et 1970-2013.

La grille d'analyse didactique des manuels a été en partie élaborée en s'inspirant de celles conçues par Bernard *et al.* (*ibid.*) et adaptée à notre problématique. Les critères suivants ont été retenus (cf tableau n°96) :

C-1 : relever des informations générales sur le type de manuel scolaire. Il s'agit de réaliser une présentation générale du manuel et de sa structuration : quel est le titre du manuel, le titre de l'édition ou de la collection, son année d'édition ? Quel est le nom de l'auteur et son statut ? Quel est le niveau d'enseignement visé ? Le manuel est-il conforme au programme officiel quand il existe ?

C-2 : comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement agricole dans l'histoire fait tantôt partie intégrante de l'enseignement général, tantôt relève directement du Ministère de l'Agriculture. Nous distinguons les manuels rédigés spécifiquement à un usage agricole, et les manuels d'enseignement généraux qui incluent un enseignement agricole.

C-3 : Le bien-être animal (pour la deuxième période) ou l'expression de problématiques qui en relèvent (pour la première période) fait-il/elle l'objet d'une mention ?

C-4 : Quel(s) problème(s) est/sont présenté(s) dans l'ouvrage au regard de la relation Homme-animal et du bien-être animal ?

C-5 : Quelles pratiques relevant des actions mises en œuvre avec ou pour l'animal et qui interrogent la relation Homme-animal sont mentionnées ?

C-6 : Quel est le titre du chapitre qui fait mention de la ou des problématiques relatives à relation Homme-animal observée(s) en C-3, C-4 et C-5 ?

C-7 : Quels animaux sont mentionnés dans les problématiques relevant de la relation Homme-animal observées en C-3, C-4 et C-5 ?

C-8 : Quels qualificatifs et attributs de l'animal sont utilisés par le ou les auteurs du manuel ?

C-9 : Quels *points de vue* scientifiques de l'auteur relèvent d'une interprétation des comportements ou des états physiologiques de l'animal ?

C-10 : Quels *points de vue* de l'auteur relèvent d'une éthique de l'Homme à l'égard de l'animal.

C-11 : Quelles éthiques peut-on déduire des *points de vue* relevés en C-10 ?

C-12 : Quelle est la posture de l'auteur dans la problématique de bien-être animal ou de relation Homme-animal ?

Tableau n°96: Grille d'analyse des manuels

Numéro	Critères
C-1	Informations générales sur le manuel scolaire
C-2	Le type d'enseignement dont relève le manuel
C-3	La mention du bien-être animal (pour la deuxième période) ou l'expression de problématique qui en relève (pour la première période)
C-4	La ou les questions vives en termes de Rha
C-5	Les pratiques mentionnées et les acteurs impliqués qui relèvent de la Rha
C-6	Le titre du chapitre où est mentionnée la Rha
C-7	Les animaux mentionnés
C-8	Les adjectifs et attributs qualifiants les animaux ⁷⁷
C-9	Les <i>points de vue</i> scientifiques relevant de la compréhension des comportements de l'animal au regard du bien-être animal et du bien-être animal
C-10	Les <i>points de vue</i> relevant d'éthiques à l'égard de l'animal
C-11	Les approches éthiques de la Rha
C-12	La posture de l'auteur dans la controverse

Pour déterminer les éthiques du critère C-11, nous avons utilisé les indicateurs mentionnés dans le tableau n°11.

Nous avons décrit les résultats obtenus comme suit : (1) Nous avons présenté les manuels analysés, (2) Nous avons montré l'évolution du nombre de manuels durant la période considérée par décennie, (3) Nous avons mis en évidence l'évolution de la prise en compte du bien-être animal dans les manuels et de la relation Homme-animal par décennie

Pour décrire le pôle K, (1) nous avons mis en évidence l'évolution de la conception de l'animal durant la période par décennie, (2) Nous avons caractérisé les adjectifs au regard de la fusion (anthropomorphisation de l'animal), de la coupure (réification de l'animal) et de l'apparement (prise en compte de l'animal-sujet), (3) nous avons classé les définitions du bien-être animal au regard du concept dont l'auteur fait référence.

Pour décrire le pôle P, nous avons catégorisé les pratiques au regard de la classification proposée par Blatin durant la première période et par la réglementation européenne dans la seconde.

⁷⁷ Les mots repérés sont analysés au regard de leur définition attribuée au XIXème siècle. Nous nous sommes fondés sur deux dictionnaires : le Nouveau dictionnaire universel, par Maurice Lachâtre (1869), Paris : Cantel et le Nouveau dictionnaire de la langue française : contenant la définition de tous les mots en usage de Dochez (1859, Paris : Fouraut.

Pour décrire le pôle V, nous avons mise en évidence l'évolution des éthiques en présence dans les manuels par décennie.

6.3. Résultats

6.3.1. Analyse de la transposition durant la période 1830-1900

Le tableau en annexe XXIII présente l'ensemble des résultats.

6.3.1.1. Analyse du contexte sociétal

6.3.1.1.1. La conception de l'animal

Dans la question vive relative à la cruauté qui est soulevée par la loi Grammont, l'animal est considéré comme un être sensible, au sens de la sensibilité à l'égard de la douleur physique. Mais Agulhon (1981) montre que la loi, suite aux débats auxquels elle donna lieu, était brève, imprécise et bénigne, suite aux critiques qui lui sont faites de nuire aux intérêts humains. Grammont ne pouvait reprendre tous les termes des membres de la Société Protectrices des Animaux sans risquer de s'exposer aux risées et il s'agissait de développer des arguments acceptables sur la scène publique. Ainsi Blatin (1867) avance une souffrance morale : « *quant aux sensations morales, peut-on douter qu'ils les connaissent ? Souvent ils les expriment si éloquemment* » (p. 4). Ces deux conceptions de l'animal ne sont pas sans faire l'objet d'une controverse telle que le formule le vice-président de la Société Protectrice des Animaux : « *Une autre objection m'est faite : « les animaux souffrent peu quand ils souffrent. Dans tous les cas ils ne connaissent pas la plus grande de toutes les souffrances, la souffrance morale* » (p. 4), puis de faire l'éloge de l'intelligence de l'animal.

« *L'âme des animaux est douée d'une faculté bien plus puissante que la sensitive et l'intellectuelle. Elle a une faculté morale* » (Bernardin de Saint Pierre, 1818, p. 13).

Si certains animaux présentent des dispositions morales, d'autres sont considérés comme immoraux : tel est le cas des animaux dits malfaisants, c'est-à-dire des animaux « *ne pouvant faire que du mal et n'étant pas bon à consommer* » (Villequez, 1867, p. 17). Un animal malfaisant plaît à nuire (Poitevin, 1855).

Les propos de Lasteyrie (1802) montrent que l'animal est doué d'une sensibilité, qu'il est capable de sentiments autant que d'émotions. « *Ceux qui ont coutume de traiter les vaches, connoissent le vif sentiment de tendresse que la nature inspire à une vache qui vient de mettre bas. Elle soigne son veau, elle le lèche, et paroît craindre qu'il ne lui soit fait quelque offense. Le jeune veau se presse contre sa mère, et il semble qu'il n'attende de protection que d'elle seule. Cependant nous éloignons cette créature infortunée du seul objet qui lui est cher, et nous la plaçons dans un lieu d'où elle peut*

voir et entendre sa mère, comme si nous voulions aggraver ses peines et souffrances. Les cris douloureux du veau redoublent les angoisses de la mère. Elle fait des efforts pour rompre sa chaîne et paraît inquiète lorsqu'on s'approche d'elle. La nourriture qu'elle reçoit dans cet état d'agitation ne peut lui être profitable. Son lait perd de sa qualité et devient moins abondant » (p. 70-71).

En France, Netter (1882), influencé par les théories darwiniennes, se fonde sur une démarche par analogie, alors prônée par les tenants de la psychologie animale pour considérer l'Homme et l'animal gouvernés par les mêmes principes psychiques : *« nous savons déjà par l'expérience personnelle de chacun de nous et par des observations innombrables faites sur une foule d'animaux, que toute excitation sensitive devient ou tend à devenir une cause de souffrance, de douleurs. (...) Les actes défensifs ... sont dirigés et même combinés comme s'ils étaient exécutés en comprenant l'utilité (...), ce qui supposerait un certain degré de prévoyance en même temps que de la réflexion et du jugement. »* (p. 446). L'auteur prête à tout animal supérieur comme inférieur des capacités « d'éducation », en d'autres termes d'apprentissage. Les animaux sont capables de sentiments, de haine ou d'antipathie. Ils ont aussi des besoins, comme celui d'avoir des activités musculaires, et sont capables de ressentir l'ennui si les facultés mentales et sensibles sont au repos trop longtemps. *« L'ancienne hypothèse d'idées innées est inacceptable (...) la curiosité ou le désir d'éprouver des sensations nouvelles, (...) est aussi un besoin naturel de l'intelligence »*. (p. 451). Les animaux peuvent développer des actes volontaires qui deviendront automatiques par l'habitude. *« Les actions volontaires d'un être animé (...) peuvent être provoquées par un travail mental, (...) d'un raisonnement relatif aux moyens propres à le conduire au but prévu et désiré »* (p. 461). Cependant l'auteur critique les histoires diffusées par la Société Protectrice des Animaux valorisant l'intelligence de l'animal : *« aimer les animaux et veiller à ce que l'on ne les maltraite point, c'est bien, réveiller souvent à leur égard, les sentiments de bienveillance et de pitié, c'est encore plus louable, mais dans un zèle ardent, les élever à notre niveau, c'est aller beaucoup trop loin, car les élever à notre niveau, c'est nous rabaisser aux leurs »* (p. 8).

La notion de sensibilité fait l'objet de tentatives de définition comme le propose Prost (1805) :

« La sensibilité est une des propriétés qui président aux grandes opérations de la nature ; elle est le principe, la source, la base de la vie. C'est par elle que les corps organiques naissent, vivent et se reproduisent. (...) Sans cette propriété la nature ne se composerait que de matières inertes et d'opérations physiques. » (p. viii). Il compare cette sensibilité au calorique présent de manière variable d'un corps à un autre. La sensibilité provient selon lui de l'atmosphère elle-même régit par la lumière et la chaleur solaire et agit dans le corps par la médiation de l'oxygène et irrigue de manière variable tous les tissus. *« Aucune sensation intellectuelle n'est innée, et toutes celles dont nous sommes capables résultent de la sensibilité animale naturelle »* (p. xxxvi). La sensibilité est vue comme un attribut commun des végétaux et des animaux.

La douleur, la souffrance comme l'intelligence sont donc sujettes à controverses à cette époque.

6.3.1.1.2. Les valeurs analysées dans la société au travers des éthiques en présence

Durant la période 1830-1900, les sociétés anglaise, puis française s'emparent de la question vive de la cruauté de l'Homme à l'égard de l'animal. Nous pouvons distinguer différents *points de vue* qui nous ont conduit à repérer huit éthiques (cf tableau n°97).

Tableau n°97: Les éthiques en présence, déduites des points de vue mis en évidence dans la société française et anglaise de 1830 à 1900

<i>Approches éthiques</i>	<i>Points de vue</i>
Pragmatique anthropocentrée welfariste	NEG brutaliser DONC ménager sa ressource Bêtes maléfaisantes DONC devoir la tuer Cruauté inutile DONC cruauté mauvaise
Déontologiste anthropocentrée welfariste	Faire du mal à l'animal DONC être cruel avec l'Homme NEG faire du mal aux animaux DONC civiliser les classes laborieuses Être un Homme DONC NEG le droit de tyranniser et être cruel à l'égard des animaux
Déontologiste zoocentrée (religieuse ou laïque) welfariste	Animal, créature de Dieu DONC NEG le droit de la faire souffrir Avoir du plaisir à tuer un animal POURTANT NEG devoir tuer Tuer un animal POURTANT NEG devoir prendre de plaisir Animal notre semblable DONC lui devoir le respect au nom d'une fraternité universelle La bienveillance, une vertu DONC l'exprimer à tous les êtres vivants Utiliser l'animal POURTANT devoir le respecter être un Homme DONC NEG le droit de tyranniser et Être cruel à l'égard des animaux Être un animal DONC devoir faire partie de la même jurisprudence que celle des Hommes
Déontologiste anthropocentrée anti-welfariste	Prendre en compte le bien-être de l'animal DONC risque de négliger le bien-être de l'Homme Être un Homme DONC avoir plus de devoir envers lui qu'envers un animal
Utilitariste welfariste (religieuse ou laïque)	Dieu veut le bien-être de tous DONC maximiser le plaisir Devoir affecter une créature DONC chercher à maximiser le plaisir général
Pragmatique anti-welfariste	Domestiquer et élever l'animal DONC devoir être hostile à son égard Être utile pour l'Homme DONC tuer, pouvoir faire du mal Animal souffrant dans la nature DONC pouvoir le tuer sans conduire à l'affecter plus
Care zoocentré	Animal sensible DONC NEG le tuer Animal capable de souffrance DONC NEG le maltraiter Animal vulnérable DONC bien le traiter

L'éthique pragmatique anthropocentrée welfariste conduit à envisager la maltraitance de l'animal dans la mesure où elle peut affecter la ressource, dans la mesure où elle est ou n'est pas utile dans le processus de production.

L'éthique déontologique anthropocentrée welfariste relève de *points de vue*, qui conduisent à

considérer les actes de malveillance/bienveillance à l'égard de l'animal comme acceptables/inacceptables car nuisibles/favorables au comportement de l'homme pour l'homme. C'est ainsi que les arguments visant à défendre la loi Grammont selon Agulhon (*op.cit.*) répondent à trois soucis anthropocentrés, les deux premiers s'inscrivant dans la première éthique, et le troisième dans la seconde : la perte économique d'un animal qui meure, les risques hygiéniques d'une viande issue d'un animal martyrisé, et des raisons morales associées au risque de générer de la cruauté entre humains.

L'éthique déontologique zoocentrée welfariste relève de *points de vue*, qui considèrent les actes de malveillance/bienveillance à l'égard de l'animal comme acceptables/inacceptables car nuisibles/favorables à l'animal conçu comme être vivant, notre semblable ou comme créature de Dieu.

Si dans les propos qui suivent Lasteyrie (1802) conclue son argumentaire par l'intérêt de protéger l'animal en réponse à des motivations anthropocentrées, il développe en premier lieu des arguments répondant à une véritable compassion à l'égard du cheval de trait : *« si ils considéroient leurs propres situations, ils sentiroient combien il est doux, après les fatigues et les travaux du jour, de trouver une chambre saine et un lit commode, pour reposer durant la nuit. Ils deviendroient sans doute compatissants envers le plus généreux et utiles des animaux (...) ce fidèle et précieux serviteur est mis avec inhumanité dans une misérable étable. Cette manière d'agir est aussi contraire aux principes d'humanité, que nous devons avoir, que préjudiciables à nos propres intérêts. (...) des animaux soignés et bien nourris travailleront au moins une heure de plus par jour. »* (p. 54).

Les arguments en faveur du bien-être de l'animal peuvent répondre tout à la fois à une approche pragmatique anthropocentrée et à une approche zoocentrée comme le montre l'exemple suivant :

« elle (la Société de Protection des Animaux) s'efforce par la distribution de primes et de médailles , par des récompenses données aux publications utiles, d'améliorer le sort des animaux domestiques dans un but d'économie et d'hygiène publique, aussi bien que de morale, de vulgariser les appareils et les procédés qui peuvent les soulager dans leurs travaux et d'encourager dans toutes les classes de la société les habitudes de douceur et de bienveillance » (Duméril, 1880, p. 21).

L'éthique déontologique anthropocentrée anti-welfariste remet en cause l'attention donnée au bien-être de l'animal dans la mesure où elle la considère défavorable au bien-être de l'Homme. Les tenants d'une telle éthique trouvent immoral de s'occuper de la souffrance des animaux avant de s'occuper de celles des indigents (Agulhon, *op.cit.*).

L'éthique utilitariste welfariste vise à maximiser le plaisir du groupe, Homme et animal confondu. L'éthique pragmatique anti-welfariste envisage la relation Homme-animal d'élevage comme un combat, les besoins de l'humain ne pouvant être qu'antagoniques aux besoins de l'animal.

L'éthique pragmatique anti-welfariste dénie tout bien-être de l'animal dans sa relation avec l'Homme.

Les tenants de l'éthique de care zoocentrée considèrent que l'Homme doit prendre soin de

l'animal comme être sensible et donc souffrant. Contrairement à l'éthique déontologique welfariste zoocentrée où l'animal est envisagé comme être vivant similaire à l'Homme, dans cette dernière éthique, l'animal est conçu au travers de sa sensibilité, de sa capacité à souffrir et de sa vulnérabilité.

6.3.1.1.3. Les comportements et pratiques promues et réprouvées au nom d'une relation Homme animal positive au XIXe siècle

Au regard du nombre de pages consacrées aux différentes problématiques de bien-être de l'animal dans le livre de Blatin (1867) (figure n°29), nous observons que les pratiques les plus décriées relèvent des utilisations du cheval et du transport des animaux. Mais dans ces deux cas de figure, les pratiques d'élevage ou de travail sur la ferme ne sont jamais critiquées. Il s'agit plutôt d'activités liées au trait dans le cadre du commerce ou des transports. Les personnes incriminées sont en premier lieu les charretiers.

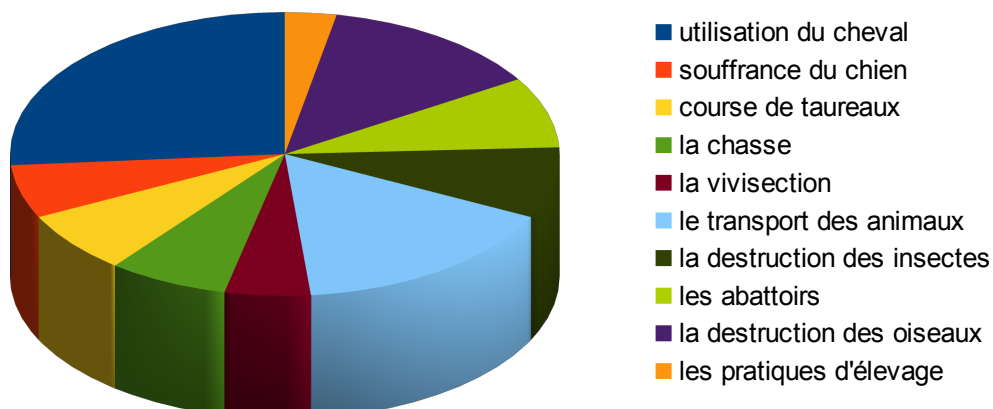


Figure n°29: Part (en nombre de pages) de chaque problématique relevant de la cruauté à l'égard de l'animal dans l'ouvrage de Blatin

Blatin (*op.cit.*) dénonce une utilisation du cheval qu'il considère non morale. Il incrimine les charretiers « *devenus violents et sans pitié par le mauvais exemple, et parce que le propriétaire du cheval exige, le plus souvent un travail excessif* ». (p. 23). Lorsque le cheval ne peut plus travailler, il est livré aux sangsues (élevées à des fins médicales), au cirque ou à la guerre (où dans certains cas pour le mettre hors service, on lui coupe les jarrets).

Les propos de Blatin corroborent d'autres écrits plus anciens qui dénoncent eux aussi le comportement des charretiers : « *des charretiers brutaux donnent souvent des coups de manche de fouet, et même de bâton, sur la tête de leurs chevaux, sans considérer les suites qu'ils peuvent avoir. On en a vu perdre la vue, devenir furieux, tomber mort pour cette cause sans pouvoir les faire revenir à leur état naturel, ou les sauver. (...) on obtient toujours plus par la douceur que part les*

coups. » (Section d'agriculture de l'Institut de France, 1809, p. 335).

Les courses de chevaux conduisent à des trafics et supercheries : « *les courses en Angleterre donnent lieu aux plus basses intrigues, à des friponneries, à des actes criminels : ce sont des charlatans qui prônent un cheval n'ayant aucune valeur, (...) ce sont des entraîneurs, des jockeys qui rendent des chevaux malades, qui les empoisonnent avec de l'arsenic, qui les engourdissent avec l'opium* » (Blatin, *op.cit.*, p. 42).

Blatin invite alors à la propagation de l'usage alimentaire de la viande de cheval, à réserver les chevaux pour l'alimentation notamment dans la classe populaire, espérant que les chevaux seront ainsi moins maltraités (le première boucherie chevaline a été ouverte en France en juillet 1866).

Il s'insurge ensuite contre les modes d'abattage et de transport et les conditions d'attente sans manger ni boire des bovins, ovins ou porcins. Les transports par chemin de fer sont dénoncés car les chiens (les chiens de chasse lors de la période d'ouverture), les bœufs et les chevaux se trouvent entassés dans des conditions nuisibles à l'animal : chaleur et tassement créent un stress, des accidents, des mutilations entre eux, accompagnés souvent d'une absence de fourrage et d'eau qui reste à la discrétion des propriétaires. Les toucheurs, personnes qui aident au déchargement des animaux et leur transport jusqu'au marché, manigancent avec les voituriers et blessent volontairement les animaux à la descente des wagons pour qu'ils soient transportés en voiture. Arrivé à l'abattoir, « *des centaines d'hommes, aux bras nus, aux vêtements ensanglantés, les pieds dans des flaques rouges et fumantes, gagnent leur vie en dépeçant ces innocentes victimes. A l'abattoir, l'homme est bourreau, rien que bourreau* » (*ibid.*, p. 324).

Louis XV avait tenté de réaliser des abattoirs communs en vain. En 1818, cinq « tueries » sont créées sous Napoléon Ier. Pour Blatin, un des intérêts des abattoirs est d'exercer un contrôle tutélaire et de faire adopter par la persuasion les procédés d'immolation les moins douloureux. Mais il s'agit aussi de cacher hors des villes aux peuple et aux enfants « *des actes propres à retarder son éducation morale, ou même à développer chez lui de dangereux instincts* » (*ibid.*, p. 326), ou d'affecter la personne : « *j'ai donné des soins à une jeune personne que la vue d'un porc râlant, égorgé baigné dans son sang, avait rendue épileptique* » (*ibid.*, p. 327) écrit encore Blatin.

Il dénonce aussi les courses aux taureaux à l'espagnole qui font leur apparition en France à partir de 1863 et qui donnent lieu à des actes de cruauté conduisant à la mort de l'animal.

Plusieurs types de chasse sont aussi incriminés : ce sont les chasses jugées abusives, l'utilisation de pièges au gluaux ou aux collets laissent l'animal blessé, les pattes, cuisses, ou doigts brisés. Il y est aussi question de la chasse à la baleine dénoncée pour faire souffrir cruellement l'animal.

Blatin (*ibid.*) invite les Hommes comme les enfants à ne plus tuer les petits oiseaux qui sont de précieux auxiliaires pour l'agriculture. « *le tyran de la création les traque, et les poursuit en tous lieux, le fusil, les gluaux, les tendues, les quatre-de-chiffre, les drap de mort et cent autre engins de chasse déloyale* » (p. 370).

Il critique les actes de vivisections qui ont lieu à Maison Alfort qu'il juge immoraux et inutiles. Blatin porte cependant un jugement respectueux à l'égard des physiologistes (Haller ou Bichat par exemple) qui cachent leurs activités du public et ne donnent que les résultats.

L'auteur va jusqu'à remettre en cause le massacre des mouches, qui effectivement sont reconnues

comme une nuisance en ville et en campagne, mais il pose la question de savoir si elles souffrent ou non. Sans préconiser leur protection, il sollicite de ne pas les torturer, et si nécessaire, de les faire passer le plus rapidement de la vie à la mort.

Les pratiques d'élevage prennent une place peu importante dans l'ouvrage de Blatin, soit 3 % de l'ensemble d'un ouvrage qui fait 343 pages.

Il critique le joug par les cornes qui ébranle le crane des bœufs. Il dénonce le peu de soin donné aux animaux, et l'indigence des méthodes utilisées. « *Près d'un quart des animaux qui nous donnent leur forces périssent avant l'âge, par suite du défaut de soins ou de nourriture, par excès de travail, ou par l'incurie du maître qui appelle trop tard le vétérinaire pour les soigner (...). Une mère commune, l'ignorance, a donné le jour à ces hommes impuissants et vantards, ainsi qu'aux sorciers et aux guérisseurs par l'exorcisme ou les amulettes* » (p. 303).

Les conditions de logement des animaux d'élevage sont jugées insalubres. « *entasser les animaux dans d'étroits réduits où ils subissent, suivant la saison, l'humidité, le froid, l'excès de chaleur, où l'air est injecté par leurs déjections, où ils manquent d'une bonne litière, d'une nourriture suffisante, saine, conforme à leurs goûts, à leurs besoins, c'est leur infliger une souffrance permanente, qui altère leur santé* » (p. 308)

Les vaches laitières en stabulation « *sont phthisiques, grâce à la sécrétion exagérée qu'on obtient de leurs mamelles par une alimentation trop aqueuse, grâce à la stabulation forcée, à l'air méphitique de l'étable. (...) Partout presque sans exception, dans les villages et dans les métairies, l'habitation des animaux réunit toutes les conditions d'insalubrité que puisse accumuler l'ignorance unie la routine. : le sol creusé, détrempe par l'urine et autres liquides fétides ; les murs suintant de salpêtre ou verdis par la mousse. Les planchers disjoints, feutrés par la toile d'araignée ; les jours supprimés, la porte étroite et servant seule à l'entrée de l'air ; le manque d'espace* » (p. 310).

Blatin s'insurge contre des modes de production jugés révoltants : la destruction des essaims d'abeilles par des vapeurs sulfureuses pour récupérer le miel, l'engraissement des oies et canards, des bœufs et des porcs qui souffrent de la conversion partielle en masse de graisse, de sang qui engorge les poumons.

Il attaque les stratégies pour augmenter le poids des bestiaux aux concours telle que celle de l'ensablement qui consiste à faire boire de l'eau et du sable à l'animal.

Si plusieurs pratiques d'élevage sont donc incriminées, peu relèvent de comportements de l'éleveur à l'égard de l'animal hormis le manque de soin. L'auteur critique plutôt les actes des maquignons qui travestissent l'animal de travail (et notamment le cheval) en le rendant tantôt plus jeune, tantôt plus vieux au prix de pratiques particulièrement douloureuses.

6.3.1.2. Analyse des manuels de 1830 à 1900

Les manuels scolaires utilisés pour l'analyse sont présentés en annexe XXII.

Nous distinguons trois types de manuels. (1) Les manuels qui relèvent uniquement d'un

enseignement agricole (exemple : le manuel écrit par Pavette, *Notions élémentaires et méthodiques d'agriculture, d'horticulture et d'arboriculture, à l'usage des écoles primaires*, éditée en 1893), (2) des manuels qui relèvent d'un enseignement général mais qui traitent de la relation à l'animal en agriculture (exemple : le manuel écrit par Angot, *L'enseignement moral à l'école primaire*, édité en 1897) ; il s'agit de manuels d'éducation morale, et (3) des manuels qui associent un enseignement général et un enseignement agricole (exemple : le manuel écrit par Mannevey et Drouard, *Leçons de sciences physiques et naturelles : avec leurs applications à l'agriculture, l'horticulture, l'industrie, l'hygiène, l'économie domestique*, édité en 1898). Ce dernier associe les compétences d'un instituteur et d'un ingénieur agronome.

Les auteurs peuvent être des instituteurs, des inspecteurs qui sont parfois membres voire président d'une société d'agriculture ou lauréat d'un comice agricole, des membres de sociétés d'agriculture, des directeurs d'établissements d'enseignement agricole (fermes-écoles, écoles d'agriculture), des ingénieurs agronomes dont certains sont professeurs, des rédacteurs de journaux ou de traités agricoles. Le président de la Société Protectrice des Animaux de New York est à l'initiative du manuel *La bonté envers les animaux : petit manuel à l'usage des écoles des familles* (1895).

Nous ne comptons pas moins de 37 éditeurs.

Le nombre de manuels que nous avons pu identifier s'accroît à partir des années 1860 (cf figure n°30).

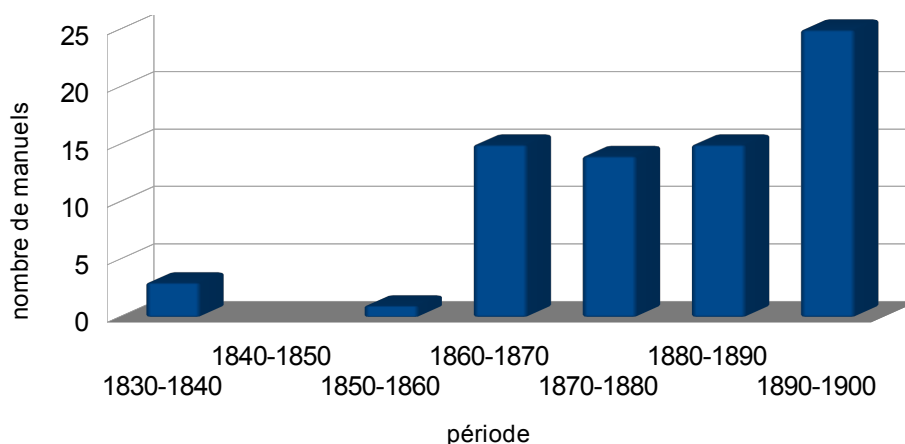


Figure n°30: Nombre de manuels analysés par décennie de 1830 à 1900

Nous n'avons trouvé que quatre manuels avant les années 1860. Ceux-ci étaient destinés aux écoles primaires. L'accroissement du nombre de manuels à partir de 1860 peut être associé à l'officialisation de l'enseignement agricole en 1848. Nous pouvons nous interroger cependant sur le nombre restreint de manuels conçus entre 1848 et 1860.

6.3.1.2.1. De la prise en compte du bien-être animal et de la relation Homme-animal d'élevage dans les manuels de 1830 à 1900

La figure n°31 présente l'évolution du pourcentage de manuels traitant de la question du bien-être animal (bea) en général et de la relation Homme-animal (Rha) en particulier.

Les questions vives du bien-être animal et de la relation Homme-animal d'élevage apparaissent dans les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture bien avant la loi Grammont. A partir de 1850, tous les manuels traitent de la question du bien-être animal ou de la relation Homme-animal même si ils n'utilisent pas ces termes. De 1850 à 1900, nous observons une réduction progressive de la proportion de manuels qui intègrent ces deux notions. La réduction semble s'infléchir à la fin du XIXe siècle. Avant la loi Grammont en 1850, les deux manuels identifiés traitent déjà de la question du bien-être animal et de la relation Homme-animal.

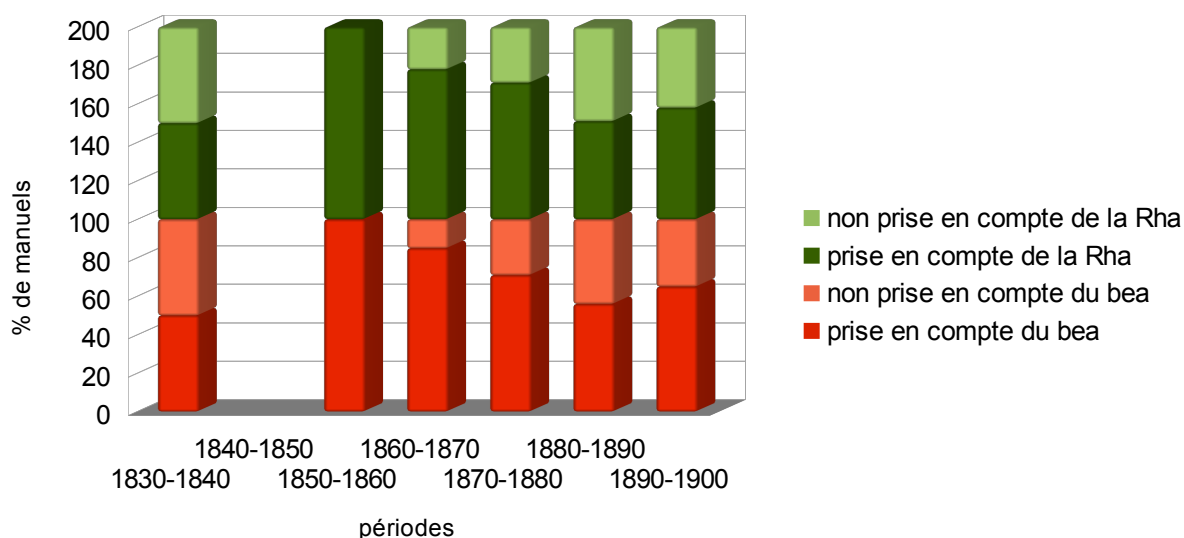


Figure n° 31: Prise en compte du bea et de la Rha dans les manuels du XIXe

6.3.1.2.2. Conception de l'animal dans les manuels de 1830 à 1900

Durant chacune des décennies de 1830 à 1900, des manuels scolaires, en proportions variables, véhiculent une conception de l'animal sensible et souffrant (cf figure n°32). Veillot (1897) écrit : « Les animaux n'ont ni raison ni conscience, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent distinguer ni le vrai ni le faux, ni le bien ni le mal. Comme nous ils ressentent les souffrances que causent la faim, la soif, les coups, les blessures. Bien plus (...) ils s'attachent à nous, il s'aiment entre eux. » (p. 211).

D'autres auteurs le conçoivent comme être pensant (l'animal est qualifié d'intelligent) et moral (l'animal est qualifié de vertueux). L'animal n'est qualifié au travers d'une finalité anthropocentrée (les auteurs parleront d'animal de rente, d'animal de travail ou d'animal de trait) qu'à partir de 1860.

L'animal-finalité indique une spécialisation des rôles et des tâches attribués à l'animal d'élevage ou de travail. Burgat (2001) l'associe à l'émergence de la zootechnie qui oriente l'animal vers un seul type de travail ou un seul type de production. Les conceptions de l'animal-machine et de l'animal machine-sensible n'apparaissent qu'à partir des années 1970. De 1880 à 1890, 11 des 15 manuels « anthropocentrisent » et réifient l'animal. La conception de l'animal-machine se marginalise cependant dans la décennie 1890-1900. Les manuels d'enseignements moraux qui prônent les devoirs de l'humain à l'égard des animaux et qui portent une conception de l'animal sensible et souffrant dissonent alors avec les manuels techno-scientifiques véhiculant une conception anthropocentrique et mécaniste de l'animal.

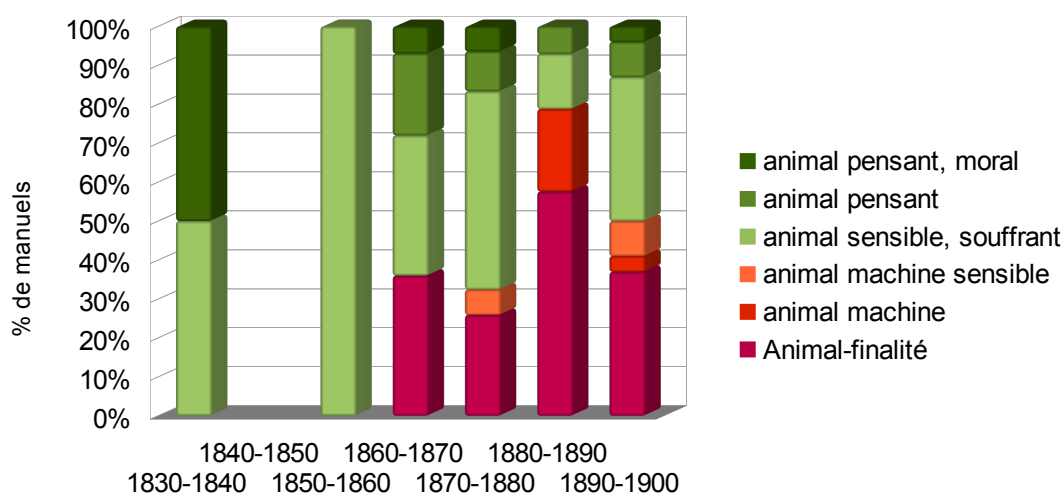


Figure n° 32: Conceptions de l'animal dans les manuels de 1830 à 1900

La conception de l'animal-machine fait au demeurant l'objet de controverses explicites entre scientifiques au sein de certains manuels. Barillot (1895), ingénieur agronome, prend position contre l'animal-machine et revendique un animal-machine sensible. Les animaux sont certes une « machine mais une machine vivante qui peut souffrir des mauvais traitements, doués de sensibilité, qui littéralement se réjouissent quand ont des bons traitements, qu'on les soigne bien et qu'on les traite avec douceur (...) d'ailleurs, c'est précisément en les soignant bien, en exigeant d'eux un travail en rapport avec leurs forces que l'agriculteur pourra obtenir le maximum de profits » (p. 318).

Les adjectifs et des synonymes associés à l'animal dans les manuels, et les définitions attribués à ces termes au milieu du XIXe siècle (tableau n°98) confirment la variété des conceptions de l'animal dans les manuels. Elles sont tantôt anthropo/égomorphiques (l'auteur projetant sur l'animal des qualificatifs qui relèvent spécifiquement de l'humain ou de soi), tantôt relevant ou pouvant relever des caractéristiques de l'animal. D'autres enfin réifient l'animal qui est alors conçu comme un objet ou au travers de sa seule utilité.

Tableau n°98: Adjectifs et synonymes de l'animal utilisés dans les manuels (les définitions mentionnées sont issues des dictionnaires « le Nouveau dictionnaire universel », par Maurice Lachâtre » de 1869, symbolisé par les lettres MC ou « le Nouveau dictionnaire de la langue française : contenant la définition de tous les mots en usage » de Dochez de 1859 symbolisé par la lettre D)(les numéros renvoient à des commentaires au bas du tableau)

Conceptions de type	1800-1900
Anthropo ou égomorphique	vertueux (« disposition ferme et constante qui porte à faire le bien et fuir le mal » (D)), haineux (« qui est naturellement porté à la haine, qui a de l'aversion » (D)), reconnaisant (« avoir un souvenir, une gratitude des bienfaits reçus » (D)), ami, compagnon, têtu (« opiniâtre, obstiné » (D)), (1) paresseux (« qui aime à éviter le travail, l'action, la peine »(D)), (1) méchant (« qui manque de bonté, porté à faire le mal » (D)), mignon (« délicat, joli, gentil » (D)), poltron (« homme mou, énervé, lâche » (D)), travailleur (« homme adonné au travail » (D)), serviteur
Caractérisant l'animal ou pouvant le caractériser	vicieux (« cheval qui rue et qui mord » (D)), docile (« qui a des dispositions à bien écouter, qui est obéissant, soumis » (D)), fidèle (« qui a de l'attachement »), triste (« affligé, abattu de chagrin, de déplaisir » (D)), s'ennuyant (« atonie, vide que l'inaction, l'absence de sensation laisse dans l'âme » (D)), intelligent (« pourvu de la faculté intellectuelle, capable de concevoir et raisonner » (MC)), s'attachant (« sentiment qui fait que le cœur s'attache fortement à une personne ou à une chose » (MC)), souffrant, têtu (« opiniâtre, obstiné »(D)) (1) curieux (« qui a un grand désir de savoir, de connaître » (D)), attentif (« faculté de l'âme en vertu de laquelle notre esprit s'attache à un seul objet pour le connaître » (D)) reconnaissant (« avoir un souvenir, une gratitude des bienfaits reçus » (D)), paresseux (« qui aime à éviter le travail, l'action, la peine »(D)) (1)
Réifiant l'animal	sans raison, sans liberté, non responsable, machine, de rente, de travail, utile, inutile, nuisible

(1) Les termes « têtu » ou « paresseux » sont ambigus dans la mesure où les dictionnaires ne précisent pas si ils y s'adressent exclusivement à l'Homme.

Buisson (1911), dans « *Le dictionnaire pédagogique de l'instruction primaire* », remet en particulier en cause les théories innéistes sur l'animal. « *L'ancienne hypothèse d'idées innées est inacceptable* » (p. 451). « *Les animaux peuvent développer des actes volontaires qui deviendront automatique par l'habitude. (...) Les actions volontaires d'un être animé (...) peuvent être provoquées par un travail mental, (...) d'un raisonnement relatif aux moyens propres à le conduire au but prévu et désiré* » (p. 461). L'auteur prête à tout animal supérieur comme inférieur des capacités « d'éducation », en d'autres termes d'apprentissage, mais aussi des capacités à avoir des sentiments. « *Les animaux sont capables de sentiments, de haine ou d'antipathie. Ils ont aussi des*

besoins, comme celui d'avoir des activités musculaires, et est capable de ressentir l'ennui si les facultés mentales et sensibles sont au repos trop longtemps » (p. 451).

Les conceptions de l'animal véhiculées dans les manuels sont peu stabilisées. L'animal est tantôt un être sans raison, tantôt un être doué de capacité d'apprentissage. Il est tantôt sensible et tantôt considéré comme une machine.

6.3.1.2.3. Conception du bien-être de l'animal dans les manuels de 1830 à 1900

Les conceptions de l'animal sont à mettre en regard des conceptions du bien-être animal. Les *points de vue* pré-scientifiques qui sont véhiculés dans les manuels privilégient les questions qui relèvent de la souffrance de l'animal (cf tableau n°99) (5 *points de vue* mentionnés sur les 9 cités). Souffrance et douleur ne font pas l'objet de distinction à cette époque.

Buisson (1911) développe sa conception de la souffrance et de la douleur :

« Nous savons déjà par l'expérience personnelle de chacun de nous et par des observations innombrables faites sur une foule d'animaux, que toute excitation sensitive devient ou tend à devenir une cause de souffrance, de douleurs. (...) Les actes défensifs ... sont dirigés et même combinés comme si l'être qui les exécute en comprenait l'utilité (...), ce qui supposerait un certain degré de prévoyance en même temps que de la réflexion et du jugement » (p. 446). *« La curiosité ou le désir d'éprouver des sensations nouvelles, (...) est aussi un besoin naturel de l'intelligence »* (p. 451).

La notion de besoin est aussi une notion associée à celle du bien-être animal.

La naturalité fait l'objet de critiques en faveur de la domestication qui favorise l'intelligence et une meilleure vie pour l'animal.

Un *point de vue* souligne que le cheval aime les émotions positives que génèrent les caresses.

La production de l'animal est aussi conçue comme un signe de bonne santé.

Les indicateurs de bien-être privilégiés relèvent de comportements observables : état d'engraissement, cris spécifiques, mode d'alimentation, comportement à l'égard de l'Homme, ou à l'égard de son environnement en général. Certains d'entre eux, tels que les expressions de gaieté et l'intérêt porté à ce qui l'environne sont plus subjectifs.

Dans la mesure où la loi Grammont s'oppose aux actes de cruauté à l'égard de l'animal, il est légitime que les manuels fassent de la souffrance et la douleur le premier critère de bien-être animal. Ils n'excluent pour autant pas d'autres critères comme celui des besoins de l'animal, même si les arguments nous apparaissent plutôt égo ou anthropomorphiques. Il n'est pas non plus surprenant que les indicateurs de bien-être relèvent du comportement de l'animal, indicateurs aisés d'usage pour les agriculteurs.

Tableau n°99: Les concepts associés au bien-être de l'animal dans les manuels de 1830 à 1900

<i>Concepts</i>	<i>Points de vue pré-scientifiques</i>	<i>Critères d'évaluation</i>
Comportements et sens		<p>Être maltraité DONC indocile et vindicatif</p> <p>Bien portant DONC cheval gai, attentif, s'intéresse à ce qui se passe autour de lui</p> <p>Boiterie, compensation DONC souffrance</p> <p>Animal ne mange plus DONC mal être</p> <p>Animal qui ne mange plus, abattu DONC en mauvaise santé</p> <p>Animal rend des matières plus sèches, ou est abattu ou ne mange plus DONC être malade</p> <p>Séparation du veau et de la mère DONC meuglements de l'animal</p>
Besoins	<p>Porc, animal qui va dans la fange</p> <p>POURTANT aime être propre</p> <p>Animal DONC besoin d'activités musculaires</p>	
Libertés		
Souffrance et stress	<p>Animaux DONC souffrir comme l'Homme</p> <p>Séparation du veau et de la mère DONC souffrance</p> <p>Bovins s'apercevoir des retards dans le nourrissage DONC en souffrir</p> <p>Vache se tourmenter de la séparation de son veau DONC devenir malade</p> <p>Avoir de mauvais traitements DONC s'en souvenir</p>	
Coping		
Choix et préférence		
Émotions positives	Être un cheval DONC aimer les caresses	
Santé		
Naturalité	Domestication DONC animal plus intelligent, meilleure vie	
Production		Engraisser DONC bonne santé

6.3.1.2.4. Analyse des éthiques en présence dans les manuels de 1830 à 1900

Nous avons identifié l'expression de cinq éthiques à l'égard du bien-être animal dans les manuels. Le tableau n°100 présente des exemples de *points de vue* interprétés dans les manuels pour chacune des éthiques identifiées.

Tableau n°100: *Éthiques identifiées dans les manuels du XIXe siècle et exemples de points de vue qui en relèvent*

Éthique	Propos	Exemple de points de vue
PAW	« le cheval employé aux travaux de l'agriculture est rarement conduit par son propriétaire ; le plus souvent il est confié à des valets de ferme qui lui infligent sans nécessité les plus mauvais traitements et ruinent en peu de temps les meilleurs attelages. On ne peut trop inculquer dans l'esprit des enfants qui auront un jour des chevaux conduire, que (...) l'homme ne peut retirer des chevaux et des autres animaux de service toute la somme d'utilité qu'il en peut prétendre qu'en les traitant avec bienveillance » (Ysabeaux, 1878, p. 221)	Retirer des chevaux et autres animaux de service toute la somme d'utilité possible DONC les traiter avec bienveillance
PNW	« La première condition à remplir pour tirer un parti avantageux des animaux, c'est apprendre à connaître leurs aptitudes naturelles et à diriger ces aptitudes de manière qu'elle donne le maximum de rendement » (Sagnier, 1892, p. 182)	Connaître les aptitudes de l'animal DONC maximiser le rendement de la machine
DZ	« Celui qui frappe brutalement les animaux qui les martyrise est non seulement l'objet de la réprobation publique, mais il tombe même sous le coup de la loi, qui interdit de leur infliger de mauvais traitements. Ce que la loi exige, la conscience le veut avec plus de force encore. » (Steeg, 1882, p. 101).	Frapper et martyriser les animaux DONC objet de réprobation publique, sous le coup de la loi, et de la conscience
DAW	« les hommes qui traitent les animaux avec cruauté sont de méchantes gens » (Société d'inspecteurs primaires, 1872, p. 96)	Homme qui traite mal les animaux DONC Homme méchant
CZ	« un bon gardien un pâtre doit être vigilant et fidèle ; il faut qu'il soit propre, adroit et patient, qu'il aime les animaux et qu'il les traite avec douceur. Un bouvier vigilant remarque tout de suite quand un animal est triste ou manque d'appétit, ou s'est blessé ; il lui donne des soins ou le préserve de la violence ou du choc des autres animaux. » (Barrau, 1876, p. 187).	Être bon gardien DONC aimer les animaux, les traiter avec douceur animal triste, manque d'appétit ou blessé DONC donner des soins
DCD	« Nous avons surtout des devoirs à remplir envers les animaux qui nous aident dans les travaux des champs » (Société d'inspecteurs primaires, 1872, p. 96)	Aider DONC avoir des devoirs envers l'animal

Légende du tableau : PAW : pragmatique anthropocentrée welfariste ; PNW : pragmatique anthropocentrée a-welfariste ; DZ : déontologiste zoocentrée ; DAW : déontologiste anthropocentrée welfariste ; CZ : care zoocentrée.

L'éthique utilitariste welfariste et l'éthique déontologiste anthropocentrée anti-welfariste que nous avons identifiée dans l'analyse socio-épistémologique font l'objet d'aucune mention dans les

manuels. A l'égard de cette dernière éthique. Seul Veillot (1896) craint que « *s'il y a encore des gens qui maltraitent les animaux, par contre il y en a qui les traitent mieux que leurs semblables ; c'est l'autre extrême. Entre la brutalité et un attachement exagéré, il y a un juste milieu. Un chat, un caniche, une perruche ne méritent pas les soins, les tendresses que certaines personnes leur prodiguent. Qu'on soigne ces bêtes, rien de mieux ; mais les choyer comme des enfants, c'est le comble du ridicule.* » (p. 218). Le mouvement de protection qui s'est développé au cours de ce siècle lui en fait craindre les excès.

L'éthique pragmatique anthropocentrée a-welfariste apparaît à partir des années 1880 (cf figure n°33). Elle relève de la destruction des animaux nuisibles tel que l'illustre le *point de vue* Animaux nuisibles DONC les détruire. Elle témoigne aussi de l'apparition de la conception d'un animal-machine dont le rendement est à maximiser (comme le traduit le *point de vue* Animal machine DONC le soumettre).

Les deux éthiques pragmatique anthropocentrée welfariste et de care zoocentré sont toujours représentées durant toute la période 1830-1900 .

Les manuels qui invitent à une éthique déontologique zoocentrée à partir de 1860 s'appuient systématiquement sur la loi Grammont. Cependant l'auteur n'y fait pas toujours référence pour critiquer les actes de cruauté en public pour lesquels la loi propose de légiférer. Dans l'exemple qui suit, Barrau (1876) précise les questions sur lesquelles doit insister l'enseignant : « *comment doit on traiter les animaux ? Quels sont pour les animaux les résultats des bons ou des mauvais traitements ? Est-il permis de battre les animaux ? N'y a-t-il pas une loi qui punit ceux qui maltraitent les animaux domestiques ?* » (p. 188). Nous apprenons dans la suite de l'ouvrage que Barrau (*op.cit.*) fait mention de la loi Grammont. Cet auteur étend ainsi la portée de la loi à tout acte de mauvais traitement à l'égard de l'animal, public comme privé.

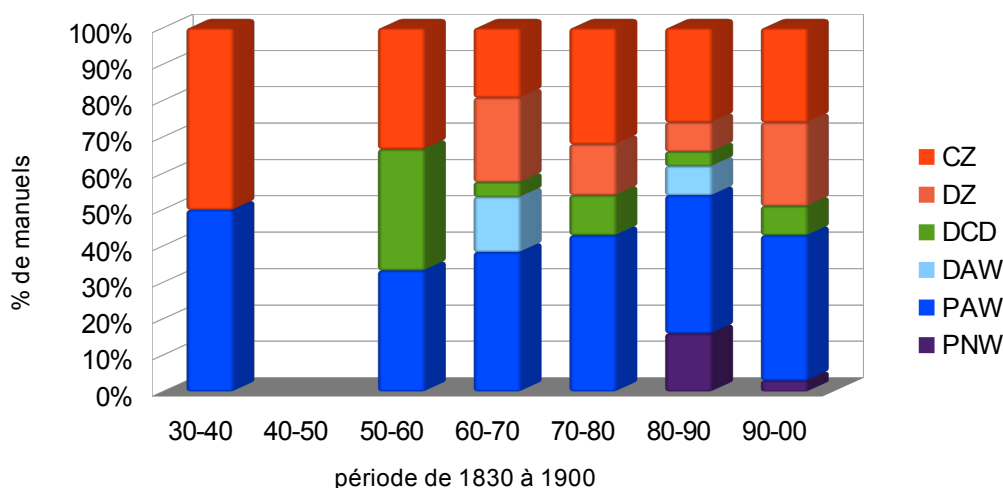


Figure n°33: Proportion des éthiques promues dans les manuels de 1830 à 1900

Légende : CZ : care zoocentré ; DZ : déontologie zoocentrée ; DCD : don/contre-don ; DAW : déontologie anthropocentrée welfariste ; PAW : pragmatique anthropocentrée welfariste ; PNW : pragmatique anti-welfariste

Les auteurs qui invitent à une éthique de don et contre don sollicitent de la part du lecteur une reconnaissance pour les services rendus par l'animal en en prenant soin.

Selon les finalités du manuel, les auteurs ne privilégient pas la même éthique. La figure n°34 montre les éthiques présentes dans trois types de manuels : ceux qui ont pour finalité unique l'enseignement de l'agriculture, ceux qui incluent la thématique agricole dans des finalités qui la dépasse, et ceux qui relèvent de l'instruction publique générale et qui, sans avoir de finalités agricoles, traitent cependant de la relation Homme-animal en contexte d'élevage.

Nous constatons que l'éthique pragmatique anthropocentrée welfariste est majoritairement représentée dans les manuels exclusivement d'enseignement agricole (33 % des manuels en font mention), ce qui n'est pas fait pour surprendre. Le bien-être animal est pensé en fonction de l'utilité qu'il peut représenter dans l'acte de production. Cependant les éthiques déontologiste zoocentrée et de care zoocentré n'y sont pas exclues et sont même bien représentées (dans respectivement 13 et 27 % des manuels).

Ces deux dernières éthiques deviennent majoritairement présentes dans les ouvrages qui relèvent de l'instruction générale (dans respectivement 23% et 38 % des manuels). Les ouvrages mixtes valorisent préférentiellement une éthique anthropocentrée welfariste (dans 42 % des manuels). Viennent ensuite l'éthique déontologiste zoocentrée et l'éthique de care zoocentré et (dans respectivement 17 et 13 % des manuels).

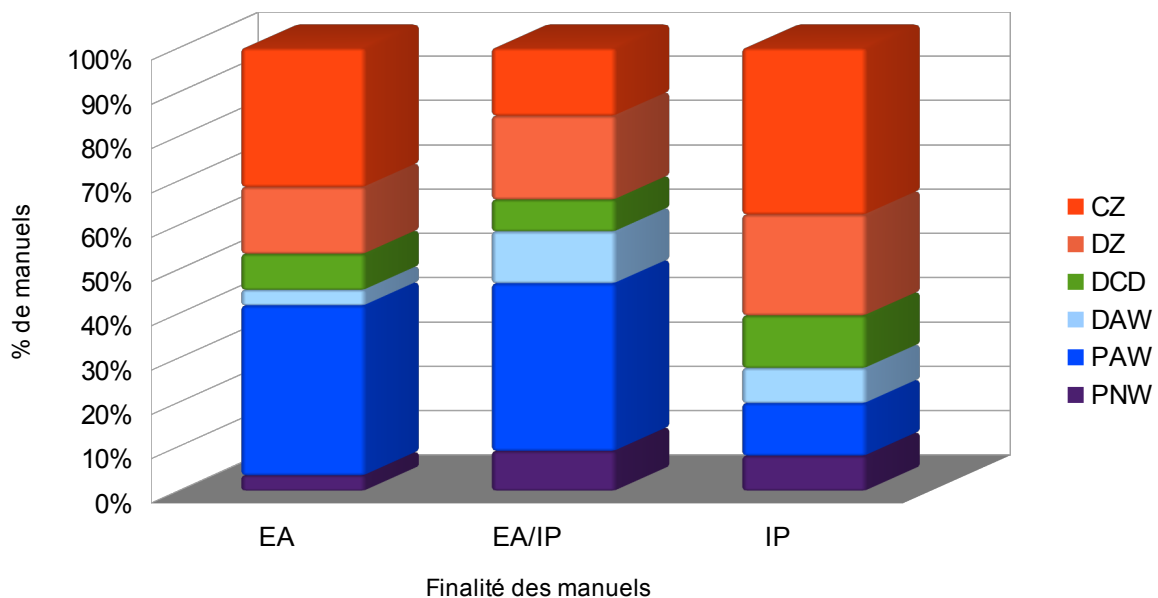


Figure n°34: Proportion des éthiques relatives à la Rha dans les manuels

Légende la figure : EA : enseignement de l'agriculture ; IP : instruction publique générale

Trente et un manuels sur les 74 recensés critiquent l'éthique pragmatique anti-welfariste, l'auteur

prenant alors une posture engagée en faveur du bien-être de l'animal. Les auteurs des manuels restant ne prennent pas position.

6.3.1.2.5. Les pratiques et comportements réprouvés ou promus dans les manuels de 1830 à 1900

Comme le montre la figure n°35, la problématique majoritairement soulevée par les auteurs relève des comportements brutaux, malveillants, cruels de l'Homme à l'égard de l'animal (47 % ds manuels la traitent).



Figure n°35: Pratiques et comportements mis en causes dans les manuels du XIXe siècle (en proportion de manuels)

Les auteurs remettent tout particulièrement en cause les comportements des bouviers, des bergers, des palefreniers ou des enfants comme l'illustrent les propos suivants : « *le cheval employé aux travaux de l'agriculture est rarement conduit par son propriétaire ; le plus souvent il est confié à des valets de ferme qui lui infligent sans nécessité les plus mauvais traitements et ruinent en peu de temps les meilleurs attelages. On ne peut trop inculquer dans l'esprit des enfants qui auront un jour des chevaux à conduire, que d'un part, c'est manquer à son devoir que de gâter en le frappant un animal qu'on est chargé de faire travailler, et que, de l'autre, l'homme ne peut retirer des chevaux et des autres animaux de service toute la somme d'utilité qu'il en peut prétendre qu'en les traitant avec bienveillance, comme des serviteurs précieux, des compagnons de travail, des amis* » (Ysabeaux, 1878, p. 221).

Les conditions de logement et le manque de soins hygiéniques sont les pratiques critiquées qui viennent en seconde position (respectivement 20 et 17 % des manuels en font mention).

En témoigne l'exemple suivant :

« *La volaille doit donc être contenue, non dans un lieu bas étroit et obscur, ainsi qu'on a*

coutume de le faire, mais dans un local spacieux et aéré, avec des arrangements convenables. (...) l'on place la volaille dans un local assez grand pour qu'elle puisse agir en liberté, et si elle y trouve une retraite et un nid séparé. » (p. 112) ou du cochon : *« quoique le cochon soit généralement considéré comme le plus sale des animaux, il n'en existe cependant aucun qui se plaise à se reposer davantage à se reposer dans un lieu propre et commode »* (Drouard, 1898, p. 115).

La destruction des animaux utiles à l'agriculture (oiseaux et insectes, auxiliaires des cultures) font l'objet de critiques dans 14 % des manuels :

« Les instituteurs doivent apprendre à leurs élèves à distinguer les insectes nuisibles des insectes utiles à l'agriculture, et encourager ces enfants détruire les uns en même temps qu'à protéger les autres. Il faut faire comprendre aux enfants qu'ils nuisent aux intérêts mêmes des familles en détruisant les nids » (Buisson, 1882, p. 84).

Les pratiques d'attelage telles que l'utilisation du joug sont remises en cause. Gossin (1868) préconise de ne plus l'utiliser car il génère des foulures chez les bœufs.

De manière anecdotique, des auteurs critiquent la destruction des ruches par le feu (technique qui conduisait à détruire l'essaim avant l'extraction du miel), l'impossibilité pour la vache d'avoir des comportements sociaux avec son veau, la souffrance exercée aux animaux nuisibles, les pratiques jugées barbares comme celles de clouer les pattes des oies afin de les engraisser.

Les manuels corroborent les problématiques agricoles qui font l'objet de critique de la part de Blatin (*op.cit.*), exception faite de l'engraissement excessif des porcs et des bœufs qui n'est jamais abordé dans les manuels. *A contrario*, ils traitent d'un thème qui est minoré par Blatin, à savoir la violence à l'égard des animaux par les éleveurs et leur employés eux-mêmes.

6.3.1.2.6. Les animaux pour lesquels les auteurs revendiquent le bien-être dans les manuels

Nous questionnons les espèces et les types d'animaux privilégiés par les auteurs des manuels. La figure n°36 présente les animaux dont les auteurs revendiquent le bien-être tels que cités dans les manuels. Nous avons repris les termes utilisés dans les manuels du XIXe siècle. Certaines catégories en recouvrent d'autres (exemple : animaux de rente et ovins ou bovins). Nous la mentionnons lorsque l'auteur ne nous informe pas plus précisément des espèces dont il est question.

Jusqu'en 1860, les auteurs invitent uniquement à la protection des animaux d'élevage. A partir de 1860, les animaux, auxiliaires utiles à l'agriculture que sont les oiseaux font l'objet de recommandations en vue de les préserver. Les auteurs dénoncent tout particulièrement la cruauté des enfants qui détruisent les nids. A titre d'illustration, Drouard (1898) écrit : *« faut il se garder de dénicher les petite oiseaux, action cruelle envers des petits êtres charmants et sans défense, et qui*

privent les cultivateurs d'auxiliaires précieux » (p. 51). Veissiot (1896) enjoint de créer de « petites sociétés protectrices des nids » dans les écoles, car ainsi « *les enfants qui autrefois étaient les plus dangereux des ennemis des couvées en deviennent les protecteurs* » (p. 218). A partir de 1870, les animaux nuisibles pour l'agriculture, insectes qui génèrent des dégâts agricoles, sont mentionnés non pas dans le souci de les protéger, mais plutôt de les détruire sans générer de souffrance.

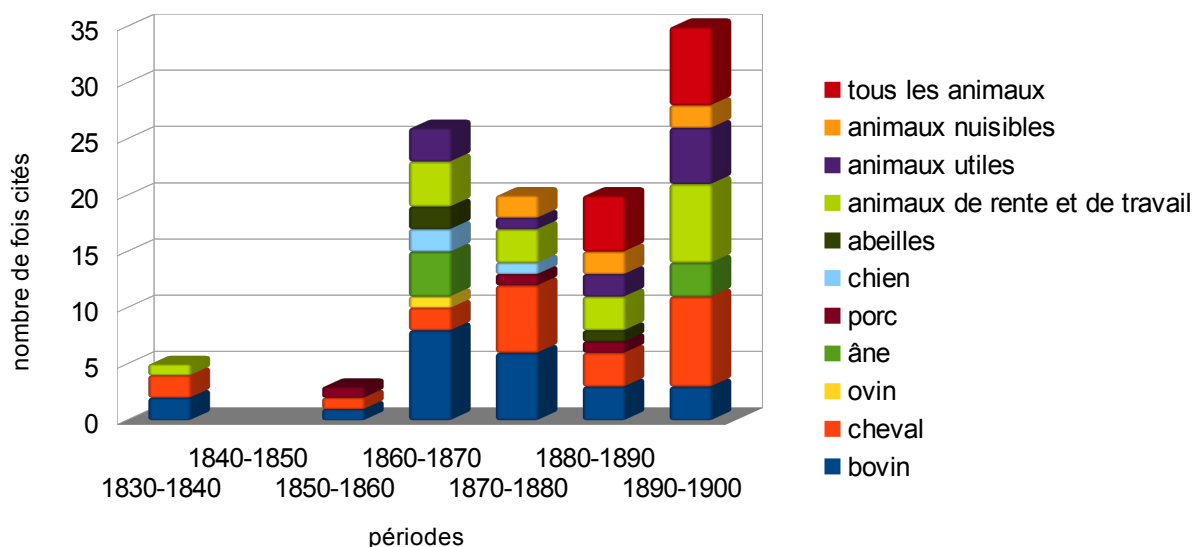


Figure n°36: Animaux cités dans les manuels qui relèvent de la problématique de la Rha

Comme nous pouvons l'observer dans la figure n°37, lorsque les espèces sont explicitement mentionnées, ce sont préférentiellement les bovins, le cheval et secondairement l'âne dont les auteurs sollicitent un autre mode de relation avec l'Homme.

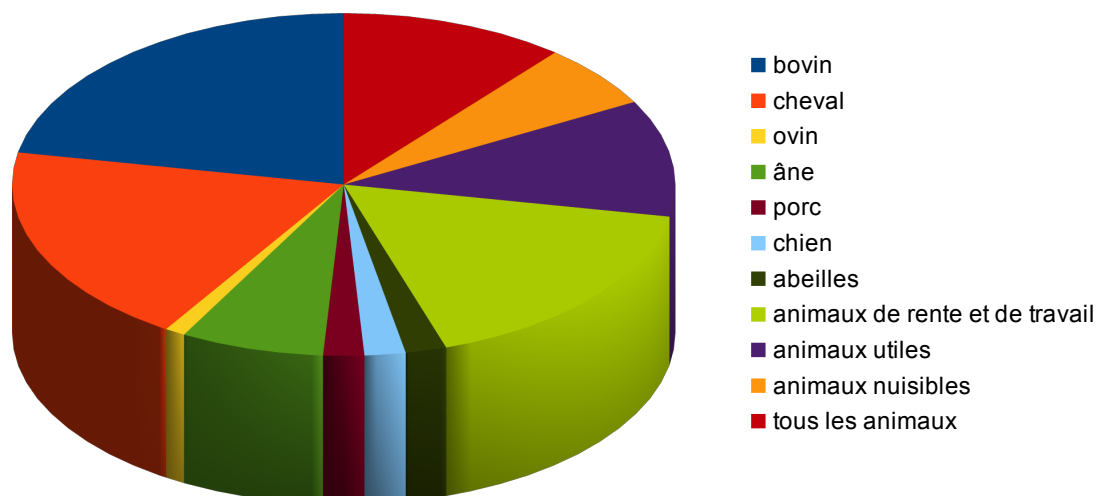


Figure n°37: Animaux mentionnés dans les questions de Rha dans les manuels de 1830 à 1900

Blatin (op.cit.) fait une critique vive du comportement des cochers à l'égard des chevaux de travail, ou de l'utilisation qui en est faite pour l'élevage des sangsues. Il ne mentionne que plus anecdotiquement la question de la souffrance chez les bovins. Pourtant, la problématique de la relation que l'Homme entretient avec les chevaux et les bovins est ancienne. Dès 1802, Pradt⁷⁸ incrimine les pratiques d'élevage des chevaux et des bœufs français : « *élever de beaux chevaux, les aimer, s'en occuper, est un honneur en Angleterre : en France, c'est presque un déshonneur, et une provocation à des épithètes insultantes. C'est un maquignon, disait-on d'un homme comme il faut, qui s'occupait de chevaux.* » (p. 155). « *Depuis long-temps la France manque de bonnes espèces de chevaux. La négligence dans le soin de leur éducation a fourni depuis des siècles des sujets de plainte à ceux qui avaient à cœur le bien-être de ce pays.* » (p. 159). Ce même auteur s'indigne de voir les bœufs destinés à la viande d'une rare maigreur et suggère une amélioration du troupeau au travers d'un changement de mode de consommation à base de plus de lait et de viande.

Nous observons que les auteurs manuels scolaires de 1830 à 1900 prennent partie pour promouvoir la protection de l'animal dans le souci de le préserver de la souffrance et notamment en dénonçant la cruauté des éleveurs, des ouvriers agricoles et des enfants. La protection des animaux s'étend progressivement des animaux d'élevage, aux auxiliaires de culture puis aux animaux nuisibles. Il s'agit tout autant pour les auteurs de ne pas faire souffrir l'animal que d'empêcher l'expression de comportements cruels. Il est difficile d'identifier les motivations qui se cachent derrière leurs propos mais au regard des *points de vue* qu'ils expriment, leurs intentions sont de (1) développer une éthique du care chez les élèves au travers de la compassion à l'égard de l'animal, (2) développer une éthique déontologiste en les sollicitant à respecter la loi, (3) favoriser la production en développant un plus grand respect de l'animal au travers d'une éthique anthropocentrée welfariste.

Nous n'observons l'expression de controverses entre auteurs qu'à partir de l'introduction d'une conception de l'animal-machine avec la naissance de la zootechnie.

6.3.2. Analyse de la transposition durant la période 1970-2013

Le tableau en annexe XXIV présente l'ensemble des résultats.

6.3.2.1. Analyse du contexte socio-épistémologique de prise en compte du bien-être animal

Nous ne ferons ici qu'un rappel du contexte socio-épistémologique de l'époque contemporaine qui a fait l'objet d'un développement au chapitre I.

⁷⁸ Pradt, D.D. (1802). *De l'état de la culture en France, et des améliorations dont elle est susceptible*. Paris : Maradan

6.3.2.1.1. La conception de l'animal

Nous avons mis en évidence au chapitre I que plusieurs conceptions de l'animal co-habitent véhiculées dans le monde philosophique et scientifique français : l'animal-objet, l'animal sensible, l'animal souffrant, l'animal pensant et l'animal moral et l'animal-finalité.

6.3.2.1.2. Les éthiques en présence dans la société contemporaine

Nous avons identifié les éthiques suivantes qui relèvent de la relation Homme-animal au regard du bien-être animal : l'éthique pragmatique anthropocentrée welfariste conduit à envisager le bien-être de l'animal dans la mesure où il peut affecter la ressource. L'éthique déontologiste anthropocentrée welfariste relève de *points de vue*, règles morales, qui conduisent à considérer les actes de malveillance/bienveillance à l'égard de l'animal comme acceptables/inacceptables car nuisibles/favorables au comportement de l'homme pour l'homme. L'éthique déontologiste zoocentrée welfariste relève de *points de vue*, règles morales, qui considèrent les actes de malveillance/bienveillance à l'égard de l'animal comme acceptables/inacceptables. L'éthique pragmatique anthropocentrée a-welfariste remet en cause l'attention donnée au bien-être de l'animal dans la mesure où elle la considère défavorable au bien-être de l'Homme. L'éthique utilitaire welfariste vise à maximiser le plaisir du groupe, Homme et animal confondus. L'éthique de care zoocentrée considère que l'Homme doit prendre soin de l'animal comme être sensible et donc souffrant. Contrairement à l'éthique déontologique welfariste zoocentrée où l'animal est envisagé comme être vivant similaire à l'Homme, dans cette dernière éthique l'animal est conçu au travers de sa sensibilité, de sa souffrance, de sa vulnérabilité. L'éthique du don et contre-don conduit à prôner le soin à l'égard de l'animal dans la mesure où celui-ci nous rend service. L'éthique néo-welfariste promeut le bien-être de l'animal en élevage comme une première étape avant l'abolition de l'élevage. L'éthique abolitionniste revendique l'arrêt de l'utilisation de l'animal. L'éthique utilitariste naturaliste invite à considérer une relation écologique de l'Homme avec l'animal fondée notamment sur une pratique de la chasse.

6.3.2.1.3. Les comportements et pratiques réprouvées et promues au nom du bien-être animal

Nous nous référons ici à la législation européenne en matière de protection animale des animaux d'élevage. La convention européenne sur la protection des animaux en élevage du 10 mars 1976 invite à prendre des dispositions quant à l'alimentation de l'animal, à son logement et aux soins qui lui sont prodigués notamment en système intensif. L'article 4 précise que La liberté de mouvement propre à l'animal, compte tenu de son espèce et conformément à l'expérience acquise et aux connaissances scientifiques, ne doit pas être entravée de manière à lui causer des souffrances ou

des dommages inutiles. Lorsqu'un animal est continuellement ou habituellement attaché, enchaîné ou maintenu, il doit lui être laissé un espace approprié à ses besoins physiologiques et éthologiques, conformément à l'expérience acquise et aux connaissances scientifiques.

L'éclairage, la température, le degré d'humidité, la circulation d'air, l'aération du logement de l'animal et les autres conditions ambiantes telles que la concentration des gaz ou l'intensité du bruit doivent – compte tenu de son espèce, de son degré de développement, d'adaptation et de domestication – être appropriés à ses besoins physiologiques et éthologiques.

Aucun animal ne doit être alimenté de telle sorte qu'il en résulte des souffrances ou des dommages inutiles et son alimentation ne doit pas contenir de substances qui puissent lui causer des souffrances ou des dommages inutiles.

Il est demandé que l'éleveur puisse contrôler l'état de santé des animaux mais les comportements de l'Homme à l'égard de l'animal ne font pas l'objet de mention. La directive du conseil de l'Europe 2008/119/CE qui établit des normes minimales de protection des veaux, celle de 2008/120/CE qui établit des normes minimales de protection des porcs ou encore celle de 1999/74/CE relative aux normes minimales de protection des poules pondeuses font mention des conditions de logement et de vie en communauté intraspécifique, et des réponses à apporter aux besoins éthologiques de l'animal. Les pratiques qui conduisent à mutiler l'animal telles qu'ébecquer les volailles, écorner les jeunes bovins, couper la queue des moutons, castrer les porcelets, ne font pas l'objet de mesures réglementaires en agriculture conventionnelle mais donnent lieu à la définition de principes dans le cadre de la production biologique tels que définis par le règlement CEE n°2092/91 du 22 juillet 1991. Il est stipulé que « *Seule telles que la pose d'élastiques à la queue des moutons, la coupe de queue, la taille de dents, l'ébecquage et l'écornage ne peuvent pas être effectuées systématiquement en agriculture biologique. Certaines de ces opérations peuvent cependant être autorisées par l'autorité ou l'organisme de contrôle pour des raisons de sécurité (par exemple, l'écornage des jeunes animaux) ou si elles visent à améliorer la santé, le bien-être ou l'hygiène des animaux. Ces opérations doivent être effectuées à l'âge le plus approprié par du personnel qualifié et réduire au minimum toute souffrance des animaux.*

La castration physique est autorisée pour assurer la qualité des produits et maintenir les pratiques traditionnelles de production (porcs charcutiers, bœufs, chapons, etc.). Il est interdit de maintenir les animaux attachés. Par dérogation à ce principe, l'autorité ou l'organisme de contrôle peut toutefois autoriser cette pratique pour des individus, moyennant justification par l'exploitant de la nécessité d'assurer la sécurité ou le bien-être des animaux et à condition qu'ils ne soient maintenus à l'attache que pendant une période limitée ». Le règlement convient par ailleurs « de veiller à ce que les besoins comportementaux des animaux soient respectés. À cet égard, pour toutes les espèces animales, il est nécessaire que le logement réponde aux besoins des animaux en matière d'aération, de lumière, d'espace et de confort, et il convient, de ce fait, de prévoir des surfaces suffisantes pour donner à chaque animal la liberté de mouvement nécessaire et pour développer le comportement social naturel de l'animal. (...). Les pratiques d'élevage biologique doivent permettre d'éviter un élevage trop rapide des volailles. Il convient donc d'établir des dispositions spécifiques destinées à prévenir les méthodes d'élevage intensives. En particulier, il y a lieu de

prévoir que les volailles doivent atteindre un âge minimal ou provenir de souches à croissance lente, de sorte que, dans un cas comme dans l'autre, les éleveurs ne soient pas encouragés à recourir à des méthodes d'élevage intensives ».

Une réglementation s'est progressivement renforcée à l'égard des mutilations relatives à la castration des porcs en agriculture conventionnelle. La déclaration européenne sur les alternatives à la castration chirurgicale des porcs issue des débats d'un groupe mixte d'acteurs réunis de septembre à décembre 2010 invite à arrêter la castration le 1 janvier 2018 et d'ici cette date a utilisé des analgésiques ou des anesthésiques.

Nous pouvons constater que les thèmes qui sont traités, qu'il s'agisse de la question du logement, des pratiques générant de la souffrance, de la santé et de la nutrition, étaient déjà à l'ordre du jour des débats au XIXe siècle relatifs à l'élevage d'animaux domestiques, mais dans des contextes économiques, sociaux et politiques différents. Seules les questions de cruauté associées au comportement de l'Homme à l'égard de l'animal en sont exclues.

6.3.2.2. Analyse des manuels de 1970 à 2013

6.3.2.2.1. Les manuels identifiés et analysés de 1970 à 2013

L'annexe XXIII recense les manuels qui ont fait l'objet d'une analyse. Les manuels sont écrits par des enseignants ingénieurs zootechniciens, des vétérinaires, des inspecteurs du Ministère de l'Agriculture en zootechnie ou des chercheurs en sociologie. Sept manuels sont issus de la collection « Sciences et techniques agricoles » et écrits par Dominique Soltner. Les 27 autres manuels font partie de la collection « Educagri éditions ». Ils relèvent tous du champ disciplinaire de la zootechnie. Comme nous le montre la figure n°38, seuls quatre manuels ont été identifiés de 1970 à 1990. A partir de 1990 et surtout de 2000 le nombre de manuels s'accroît, que l'on peut vraisemblablement imputer à la création de la maison d'édition du Ministère de l'Agriculture en 1997.

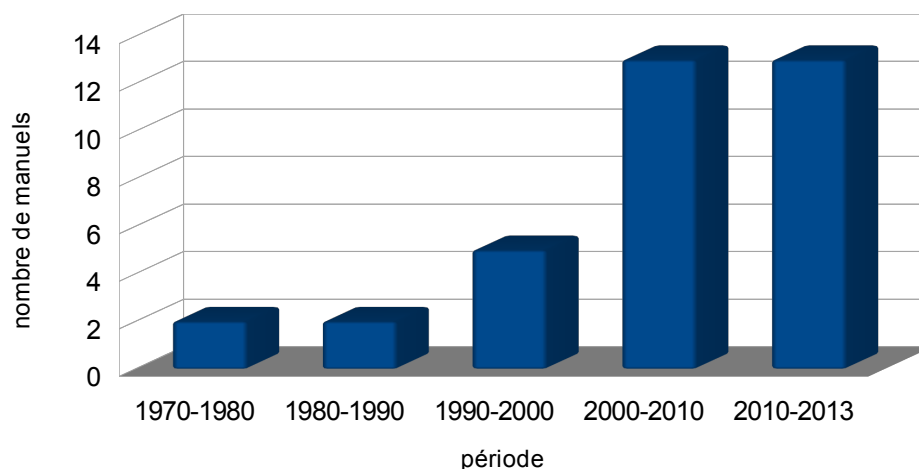


Figure n°38: Évolution du nombre de manuels analysés de 1970 à 2013

6.3.2.2.2. Analyse de la prise en compte du bien-être animal et de la relation Homme-animal d'élevage dans les manuels de 1970 à 2013

Le bien-être animal est pris en compte à partir de la période 1990-2000 (cf figure n°39) et plus précisément à partir du premier manuel « *Manipulations et interventions en élevage porcins* » de Fernandez (1999). La législation y est rappelée : « *L'éleveur est directement responsable du bien-être des animaux en élevage* » (p. 24). La question de la relation Homme-animal est mentionnée par le manuel « *Manipulation et intervention sur le bétail : ovins et caprins* » de Chambon *et al.* (1988) dès 1988 sans pour autant qu'il ne soit question de la notion de bien-être animal. Il y est écrit au chapitre « *le respect de l'animal pour éviter de lui causer tout préjudice* » : « *Les manipulations et les interventions doivent avoir lieu dans le calme et ne pas être l'occasion de bousculade dans le troupeau qui perturberaient le déroulement du travail et pourraient provoquer des blessures* » (p. 8). Pour autant il est bien question du bien-être de l'animal. Alors que la relation Homme-animal devient majoritairement intégrée dans les manuels durant la période 1990-2000, tel n'est pas le cas de la notion de bien-être animal. Dans le manuel « *Santé animale bovins, ovins, caprins* », Drogoul et Germain (1998) rappellent que l'éleveur est responsable de la démarche de diagnostic d'une maladie car « *lui seul connaît ses animaux, leur histoire* » (p. 30). Dans « *L'élevage en France : 10000 ans d'histoire* », Jussiau *et al.* (1999) incrimine une industrialisation de l'agriculture qui rompt la relation de l'éleveur à l'animal.

La prise en compte du bien-être animal et de la relation Homme-animal baisse dans la décennie 2000-2010. Les deux notions sont plus fréquemment mentionnées durant la période 2010-2013, surtout pour la notion de bien-être animal.

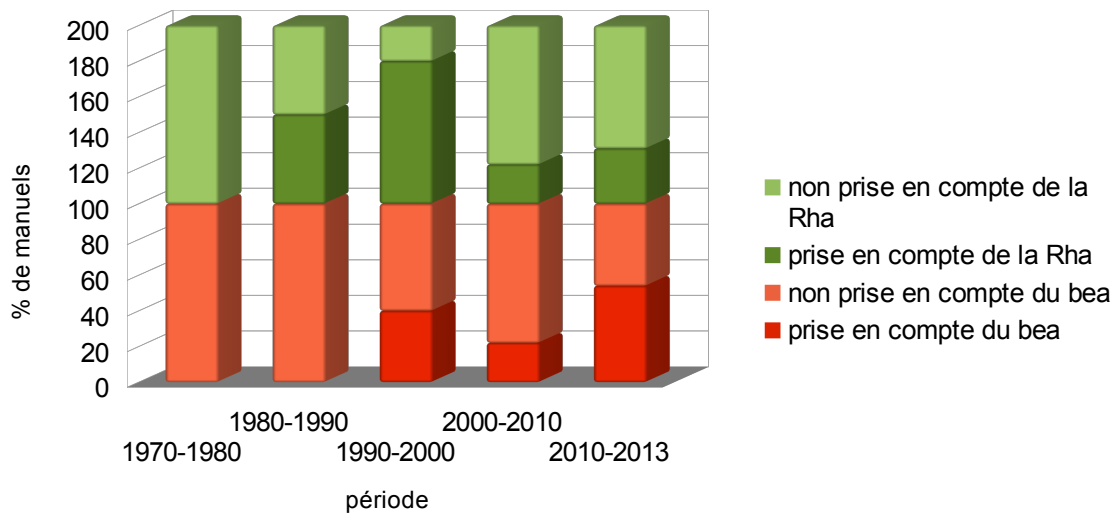


Figure n°39: Prise en compte du bea et de la Rha dans les manuels de 1970 à 2013

6.3.2.2.3. Conception de l'animal véhiculée dans les manuels de 1970 à 2013

Le tableau n°101 recense les adjectifs et *points de vue* relatifs à l'animal et les conceptions de l'animal qui leur sont associées.

Tableau n°101: Conceptions de l'animal dans les manuels de 1970 à 2013

Conceptions	Adjectif	Points de vue
Animal pensant	Intelligent, curieux	
Animal sensible, souffrant	Sensible, souffrant, s'ennuyant, inquiet, stressé, s'attachant,	Animal DONC sensation douloureuse possible Analyser, interpréter percevoir, DONC utiliser ses sens et son ressenti, ovin sensible à l'ouïe Animal DONC importance des sens Tous les animaux ressentent des émotions. (les scientifiques sont globalement d'accord pour) les mammifères et les oiseaux DONC douleur admise par les scientifiques, reptiles, amphibiens, poissons, invertébrés DONC douleur discutée par les scientifiques
Animal finalité	De boucherie, allaitant, laitière, d'engraissement	

Trois conceptions sont véhiculées dans les manuels : l'animal pensant, l'animal sensible et souffrant et l'animal finalité. La conception de l'animal moral comme celle de l'animal machine disparaît des manuels contemporains. Ces derniers véhiculent plutôt la conception de l'animal-finalité. Cette conception est particulièrement bien représentée dans les décennies 1990-2000 pour régresser progressivement et laisser plus de place à l'animal sensible et souffrant. (cf figure n°40).

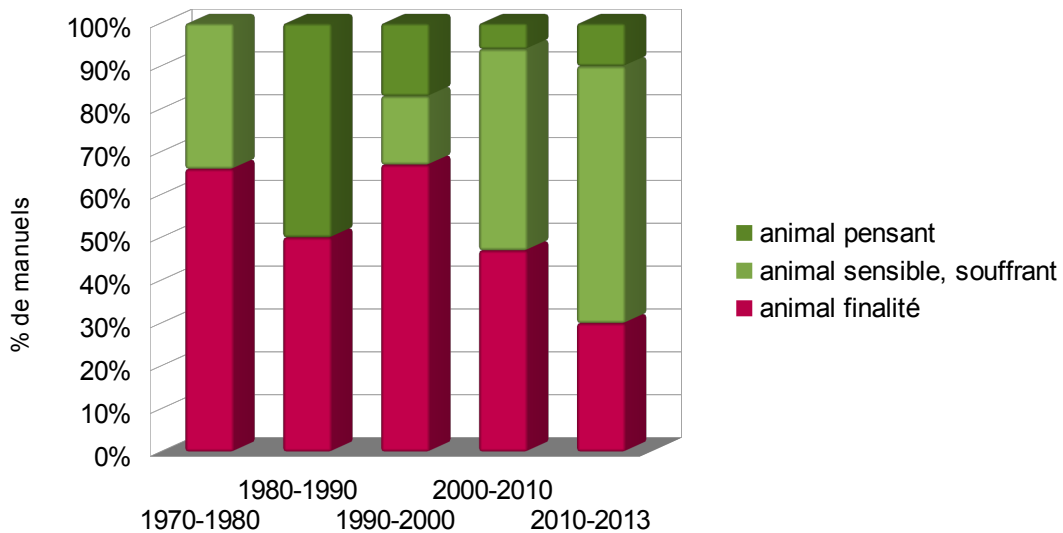


Figure n°40: Évolution des conceptions de l'animal dans les manuels de 1970 à 2013

Cette conception de l'animal-finalité conduit à réifier l'animal. Celui-ci n'est envisagé qu'au travers du but auquel il est destiné, comme l'engraissement ou la production laitière (cf tableau n°102). Nous n'observons que très peu de qualificatifs qui conduiraient à anthropo ou égomorphiser l'animal. Les deux termes « curieux » et « s'ennuyant » ne font pas partie du registre de l'animal selon le dictionnaire du CNRTL. D'autres termes qui relèvent chez l'Homme d'un sentiment comme « inquiet » en font partie dans la mesure où ils peuvent être définis au travers d'un comportement. Tout sentiment, dans le sens affectif du terme, apparaît donc proscrit chez l'animal.

Porcher (2004) incrimine une industrialisation qui a réifié l'animal d'élevage et invite à une conception de l'animal qui l'envisage comme sujet. « *Les éleveurs doivent faire face à une injonction paradoxale : respecter les animaux et en même temps suivre les procédures du travail, c'est-à-dire considérer les animaux comme des êtres sensibles, ainsi que l'impose la législation, mais les traiter comme des choses, c'est-à-dire relevant du non-vivant, ainsi que l'exigent les procédures de travail* » (p. 175).

Tableau n°102: Adjectifs et synonymes de l'animal utilisés dans les manuels (les définitions mentionnées sont issues du dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales en ligne(CNRTL))

Conceptions de type	Adjectifs utilisés pour l'animal
Anthropo ou égomorphique	curieux (« <i>Qui éprouve de l'intérêt pour quelque chose</i> » mais qui ne concerne que des personnes), s'ennuyant (« <i>se dit d'une personne : Éprouver un sentiment de lassitude, de fatigue provoqué par l'accoutumance à quelque chose, la monotonie de quelque chose, le manque d'intérêt de quelqu'un ou de quelque chose</i> »)
Caractérisant l'animal ou pouvant le caractériser	Sensible, intelligent (« <i>Fonction mentale d'organisation du réel en pensées chez l'être humain, en actes chez l'être humain et l'animal</i> »), s'attachant (« <i>Fixer une personne ou un animal à une personne, une collectivité, une fonction, un lieu par des liens de dépendance</i> »), inquiet (se dit d'un animal au sens de « <i>qui bouge, qui est en mouvement; mobile, mouvant</i> »), souffrant, stressé, méchant (« <i>se dit par analogie avec l'Homme pour l'animal : qui désire provoquer, occasionnellement ou non, la souffrance physique ou morale d'autrui</i> »), agressif
Réifiant	De boucherie, allaitant, laitière, d'engraissement

Nous pouvons observer la similarité des termes souffrant ou intelligent traduisant une conception d'un l'animal-sujet utilisés au XIXe et au XXe siècle. Alors que les termes anthropo- ou égomorphiques (exemple : vertueux, haineux, travailleurs, poltrons) sont nombreux dans les manuels du XIXe siècle et rares dans les manuels contemporains. Les termes qui risquent d'anthropomorphiser l'animal sont quasi-exclue de ses derniers. Les termes conduisant à réifier l'animal sont pour partie similaires durant les deux périodes, et tout particulièrement ceux qui explicitent la fonction de l'animal (de rente, de travail, allaitant, laitière, d'engraissement). D'autres sont spécifiques à la première période : ils décrivent l'animal comme une machine, un être sans liberté et sans raison.

6.3.2.2.4. Les savoirs relatifs au bien-être animal invoqués dans les référentiels

Le tableau n°103 recense les *points de vue* scientifique et les critères d'évaluation observés dans les manuels contemporains et les concepts du bien-être animal auxquels ils sont associés.

Tableau n°103: Conceptions du bien-être animal dans les manuels contemporains

<i>Critère scientifique</i>	<i>Points de vue scientifique</i>	<i>Indicateurs d'évaluation</i>
Comportements	<p>Troupeau DONC importance de la communication intraspécifique</p> <p>Sensorialité, lumière DONC influence sur le déplacement</p>	<p>Zone d'ombre, points lumineux DONC entrave la marche de l'animal</p> <p>Ovin sensible à l'ouïe DONC mouvement des oreilles plein de sens</p> <p>Malade DONC animal sans appétit ne ruminant pas, isolé, lent à marcher, à se lever</p> <p>Comportements normaux de bien-être POURTANT difficulté de savoir ce que sont ces comportements normaux</p> <p>En cas d'extrême d'ennui stéréotypies, picage des congénères, tétée mutuelle DONC mal-être</p>
Besoins	<p>Stimulation DONC socialisation du jeune mouton</p> <p>Nervosité et émotivité de l'animal DONC besoin de stimuli</p> <p>Bea DONC prendre en compte les besoins alimentaires, le logement, les besoins éthologiques (1)</p>	<p>Case individuelle DONC mal être des veaux de boucherie</p> <p>Bea DONC prendre en compte les besoins alimentaires, le logement, les besoins éthologiques (1)</p>
Libertés	<p>Bea DONC modèle des 5 libertés</p> <p>Bea DONC 5 libertés</p> <p>Bien-être animal DONC modèle des 5 « droits » de l'animal</p>	Attache DONC mal-être
Souffrance et stress	<p>Bien être DONC souffrance et non douleur</p> <p>Voir l'Homme DONC peut avoir peur ou paniquer</p> <p>Utilisation du lasso DONC porcelet avoir mal</p> <p>Bien-être DONC prendre en compte que l'animal est un être vivant sensible (en termes de souffrance, d'émotions) Manipuler traumatise (peur, défense) DONC risque de méfiance de l'animal DONC limite tout stress et douleurs inutiles</p> <p>Crainte DONC stress chronique</p> <p>Stress chronique DONC pathologie DONC animal perturbé</p> <p>Les animaux se déplacent en</p>	

<i>Critère scientifique</i>	<i>Points de vue scientifique</i>	<i>Indicateurs d'évaluation</i>
	troupeau DONC NEG créer un stress lié à l'isolement Espace limité, environnement pauvre et monotone DONC peut générer de la douleur d'origine sensorielle ou émotionnelle Appétit réduit, isolement, vocalisation, posture, comportement comme l'immobilité, le couchage, les positions adaptées pour soulager la douleur DONC critère pour permettre d'estimer la douleur Castration DONC souffrance	
Subjectivité	Bien-être DONC prise en compte de la subjectivité de l'animal	Analyser, interpréter percevoir DONC utiliser ses sens et son ressenti
Coping	Bien-être DONC être vivant sensible (souffrance, émotions), adaptation à moindre coût	
Émotion positive	Être caresser, sentir la personne calme DONC bovin ressentir du bien-être	
Santé	Tenir compte des besoins physiologiques en termes d'alimentation DONC favoriser le bien-être des porcs	Alimentation lactée DONC veaux de boucherie mal-être Alimentation des truies pauvre en fibre DONC mal-être
Naturalité	Conditions de vie plus naturelle DONC mieux être	
Production		

(1) Le *point de vue* relève aussi bien d'un critère de bien-être que d'un indicateur.

Les manuels scolaires contemporains véhiculent tous les concepts scientifiques associés au bien-être animal qui sont actuellement discutés dans le monde scientifique, à l'exception de la notion d'harmonie, notion qui a été abandonnée par les éthologistes, mais aussi de celle des choix et préférences de l'animal et enfin de celle de production. Au regard du nombre de *points de vue* cités, c'est le critère qui relève de la souffrance et du stress qui est privilégiée par les auteurs (10 *points de vue* sur les 21 recensés). Vient en second lieu la liberté (3 *points de vue*) citée au travers du modèle des cinq libertés. Le bien-être animal s'inscrit donc plutôt dans le souci de limiter le mal-être de l'animal.

Les critères d'évaluation privilégiés par les auteurs relèvent préférentiellement du comportement de l'animal (7 *points de vue* sur les 12 recensés). Ce sont des indicateurs externes, indicateurs aisés d'utilisation pour un éleveur. Pour autant l'indicateur relatif aux choix et préférences de l'animal n'est

jamais mentionné.

Nous constatons que la subjectivité fait l'objet de deux mentions, comme critère et comme indicateur de bien-être.

6.3.2.2.5. Analyse des pratiques mises en cause dans les manuels

Dans les manuels contemporains qui traitent de la problématique de bien-être animal, 41 % d'entre eux interrogent la relation Homme-animal (cf figure n°41). Celle-ci se traduit par le souci de maintenir une relation avec l'animal, de créer un contexte où l'animal se sent en confiance en présence de l'Homme ou dans le cadre plus spécifique de la manipulation de l'animal. Delteil et Meymerit (2012) invitent ainsi à la socialisation des porcs pour leur permettre de ne pas stresser et de se sentir en confiance : « *le niveau de confiance est évalué selon la réaction des animaux. Par exemple lors de votre entrée en salle saillie/confirmation de gestation, si les truies se lèvent et s'excitent (...) cela peut être un signe de crainte. La crainte engendre une situation de stress chronique. Le stress est une réponse naturelle à un événement inattendu. Lorsqu'il est chronique, il peut devenir pathologique et perturber l'animal.* » (p. 30). Puis de poursuivre : « *la manipulation des porcelets (...) nécessite certaines précautions pour leur éviter de leur faire mal. (...) Si l'animal doit être gardé un certain temps, il est préférable de le tenir main sous le ventre contre soi. Il sera ainsi un peu plus chaud et rassuré.* » (p. 37).

Sont soulevées en second lieu les conditions de logement des animaux d'élevage (soit 24 % des manuels). Mais il n'est plus question comme au XIXe siècle de problèmes relevant de l'hygiène ou de l'insalubrité des locaux. Sont plutôt interrogés l'espace par animal pour se mouvoir et se coucher et le manque de stimuli qui peuvent créer de l'ennui. Leborgne (2013) met en avant les conditions de vie des poulets fermiers « label rouge » dans la mesure où elles favorisent le bien-être des animaux : ils sont élevés « *en faible densité (11 poulets/m², dans des bâtiments de 400 m² maximum et ont accès au plus tard à 6 semaines à des parcours herbeux et ombragés* » (p. 38). Les pratiques qui conduisent à une mutilation de l'animal (qui relève actuellement de l'ébecquage, la caudectomie, ou l'épointage des dents) qui étaient décrites au XIXe siècle comme des pratiques barbares par Blatin (*op.cit.*) (comme celles de clouer les pattes de l'oie au sol pour l'engraisser, ou encore de crever ses yeux) sont au troisième rang des problématiques de bien-être animal soulevées. Croisier et Croisier (2011) témoignent de la controverse qui relève de ces pratiques lorsqu'ils traitent de la souffrance de l'animal : « *les méthodes alternatives ne sont pas connues, pas encore acceptées, ou elles engendrent des modifications de conduite trop importantes pour être mises en œuvre. On doit alors dans la mesure du possible substituer la technique la plus douloureuse par une autre : l'écornage doit être réalisé très jeune et pas à l'âge adulte ; le meulage des dents chez les porcelets est préférable à la coupe à la pince ; l'épointage du bec des volailles est préférable au débécquage. (...) Ne pas s'en occuper semble donc inacceptable dans une société dite civilisée.* » (p. 38).

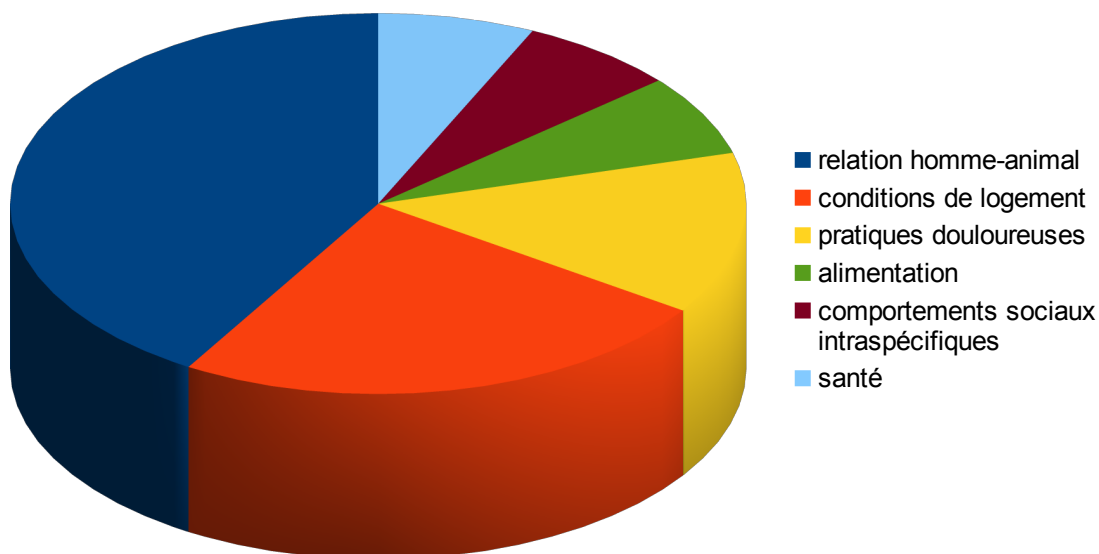


Figure n°41: Problématiques relevant du bien-être animal dans les manuels de 1970 à 2013 (en proportion de manuels traitant de la problématique du bea)

La qualité de l'alimentation et la nécessité de tenir compte des comportements sociaux intraspécifiques sont des problématiques de bien-être animal qui apparaissent pour chacun d'entre eux uniquement dans deux manuels.

6.3.2.2.6. Analyse des éthiques en présence dans les manuels contemporains

Le tableau n°104 donne des exemples d'éthiques déduites des *points de vue* et des propos d'auteurs dont ils sont issus. Ces exemples témoignent des *points des vues* que nous avons identifiés dans les manuels.

Les manuels contemporains qui traitent de la question de l'éthique animale privilégient l'éthique de care zoocentré (observée dans 10 manuels), l'éthique pragmatique anthropocentrée welfariste (observée dans 5 manuels), puis l'éthique de don/contre-don (observée dans 4 manuels). Les auteurs qui promeuvent une éthique de care zoocentré considèrent que l'animal est vulnérable, que ses conditions de vie sont susceptibles de générer du mal-être auquel l'éleveur doit pallier comme l'illustrent les *points de vue* suivants : Animaux en stabulation permanente DONC état concentrationnaire excessif ; Être en relation avec l'animal DONC avoir de la douceur, de l'effacement devant l'animal, Être en relation avec l'animal DONC avoir des attitudes positives à son égard, Castration du porcelet DONC éviter la douleur, Positionner les ruches DONC veiller au bien être des colonies.

Tableau n°104: Éthiques identifiées dans les manuels de 1970 à 2013 et exemples de points de vue qui en relèvent

Éthique	Propos	Points de vue
PAW	« L'inconfort et la douleur entraînent des baisses de production laitière » (Deblay, 2011, p. 64) « Dans le contexte général de l'intérêt porté par le consommateur aux conditions d'élevage des animaux (...) le raisonnement de la conduite de l'alimentation doit mieux intégrer les différentes composantes du bien-être animal » (Delteil, 2012, p. 21)	Inconfort et douleur DONC baisse de production laitière Intérêt du consommateur aux conditions d'élevage DONC prendre en compte le bien-être animal
DCD	« la question du travail (...) constitue un lieu privilégié d'émergence de la subjectivité, de l'identité, et qu'il peut être vecteur de plaisir et de souffrance (...) la question du bien-être dans le champ du travail, des rapports de travail entre êtres humains et animaux » (p. 175) » (Porcher, 2004)	Tenir compte du bien-être DONC raisonnement sur l'élevage d'animaux. Élevage DONC propension au soin, au dévouement, à la compassion, un retour du refoulé affectif ; travailler donc sublimer la souffrance
CZ	« éviter le stress des vaches (...) Les vaches préfèrent les personnes tranquilles et discrètes aux personnes trop enthousiastes » (p. 33) « Les mouvements ne devraient pas être brusques et devraient être faits de la même manière » (p. 33)	NEG stressé la vache DONC être tranquille et discret NEG stressé la vache DONC NEG être brusque et NEG changer de protocole
DZ	« l'éleveur est directement responsable du bien-être des animaux dans les élevages » (Fernandez, 1999, p. 24), au chapitre « ce que la réglementation impose »	Bien-être animal DONC éleveur légalement responsable Animaux en stabulation permanente DONC état concentrationnaire excessif
PNW	« la ponte en cage concerne aujourd'hui une grande majorité des pondeuses d'œufs de consommation (...). Elle permet des densités élevées ainsi que des économies de main d'œuvre et d'aliments Elle connaît cependant un léger repli depuis la mise en application des normes « bien être » sur le dimensions des cages. » (Leborgne, 2013, p. 47)	Ponte en cage intéressant sur un plan économique POURTANT les normes « bien-être » conduisent à un repli

Légende du tableau : PAW : pragmatique anthropocentré welfariste ; DCD : don-contre-don ; CZ : de care zoocentré ; DZ : déontologiste zoocentré ; PNW : pragmatique a-welfariste

Les auteurs qui mettent en avant une éthique anthropocentrée welfariste voient dans l'intérêt de la relation Homme-animal le fait de pouvoir se faire respecter et de pouvoir manipuler aisément. En témoignent les *points de vue* Créer des habitudes positives chez l'animal DONC faciliter les manipulations et les interventions, Animaux non effrayés DONC manipulation facile, Construire une relation amicale, une habitude POURTANT NEG être une fin en soi, mais faire accepter les contraintes et se faire respecter. Les auteurs qui s'inscrivent dans une éthique de don/contre-don invitent à développer une relation certes de travail mais dans un échange réciproque entre l'Homme et l'animal, en témoignent Être éleveur DONC relation de confiance à instaurer avec l'animal, Industrialisation DONC baisse de la relation à l'animal, Une relation humaine rapprochée, une bonne relation DONC entretenir une relation mutuellement satisfaisante.

Nous observons que les éthiques se diversifient de 2010 à 2013 (cf figure n°42).

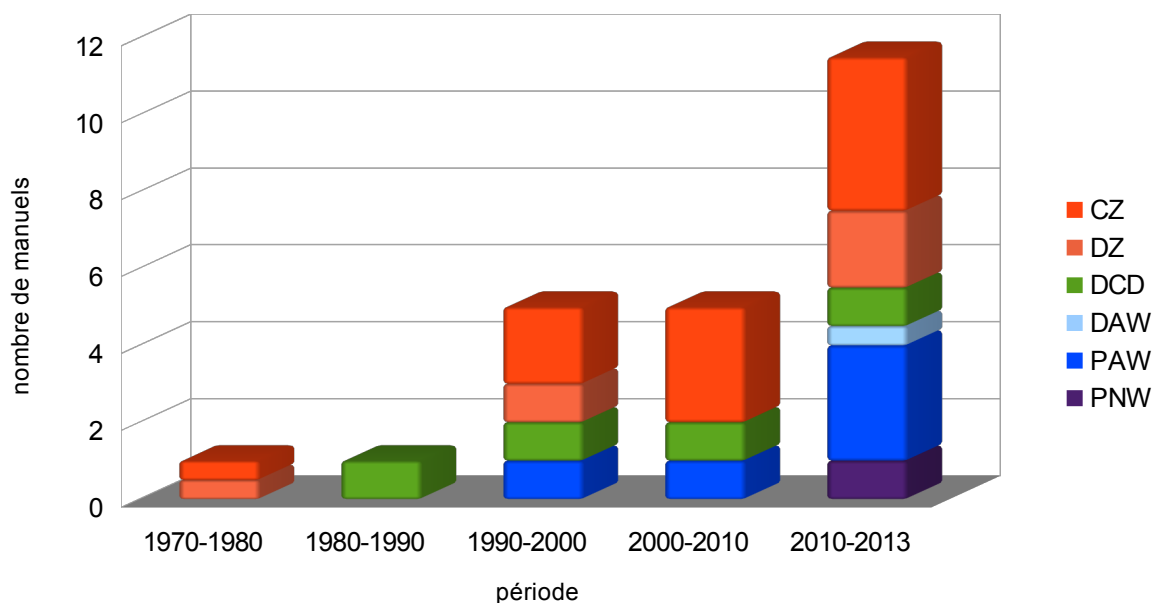


Figure n°42: Évolution des éthiques dans les manuels de 1970 à 2000

Légende de la figure : CZ : care zoocentré ; DZ : déontologisme zoocentré ; DCD : don/contre-don ; DAW : déontologisme anthropocentrée welfariste ; PAW : pragmatisme anthropocentré welfariste ; PNW : pragmatisme anti-welfariste.

L'éthique déontologiste zoocentrée s'inscrit dans une référence à la réglementation du bien-être animal comme l'illustre le *point de vue* Réglementation sur le bien-être animal DONC évolution des pratiques nécessaires. Croisier et Croisier (2011) rappellent ainsi que « *longtemps, les mauvais comportements de l'homme vis-à-vis des animaux domestiques n'ont pas été pris en compte par la loi française. Les associations ont alors joué un rôle important. Et la loi a beaucoup évolué depuis. (...) Aujourd'hui l'homme qui a contraint l'animal à vivre dans un milieu particulier est considéré comme responsable de son bien-être* » (p. 14-15).

Des éthiques a-welfaristes apparaissent. Dans le manuel « *L'alimentation des monogastriques et des polygastriques* », Leborgne (2013) revendique une éthique a-welfariste contre une éthique déontologiste zoocentrée. Elle y écrit : « *la ponte en cage concerne aujourd'hui une grande majorité des pondeuses d'œufs de consommation (...). Elle permet des densités élevées ainsi que des économies de main d'œuvre et d'aliments. Elle connaît cependant un léger repli depuis la mise en application des normes « bien être » sur les dimensions des cages.* » (*ibid.*, p. 47). Les modalisations illocutoires portées par les termes *permet* et *repli* sont éloquentes. L'auteur prône une approche industrielle de l'aviculture et remet en cause le bien-être des poules lié à un dimensionnement des cages plus favorable aux besoins éthologiques de l'animal. Il est intéressant d'observer que ce même auteur, dans l'ouvrage collectif « *Nutrition et alimentation des animaux d'élevage* » (2012) promeut un logement qui favorise le bien-être de l'animal. L'auteur a soit changé d'opinion, soit il s'est rallié à l'avis des co-auteurs. Quoi qu'il en soit, les éthiques à l'égard du bien-

être animal sont peu stabilisées.

64% des manuels ne mentionnent aucune controverse entre les éthiques. 36 % des auteurs mettent en lumière certaines controverses sans pour autant en offrir une vision exhaustive. Jussiau *et al* (*op.cit.*) critiquent une éthique pragmatique a-welfariste associée à une industrialisation qui remet en cause la relation affective avec l'animal, une « relation humaine rapprochée » dans le cadre du travail, en d'autres termes une éthique de don/contre-don. Fernandez (1999) invite à une amélioration de la conduite d'élevage pour éviter de couper la queue des porcs. Sans prendre une posture explicitement engagée, il conseille aux éleveurs de « *se préparer à une situation où les recommandations (de l'Union Européenne en matière de caudectomie et castration des porcs) seront devenues des obligations légales* » (p. 24). Il prend dans la suite du manuel plus clairement position pour le bien-être du porc durant sa manipulation. « *La technique consistant à saisir simultanément par la queue et une oreille est à éviter ; elle peut être douloureuse* » (p. 39). Dans les exemples qu'il cite, Fernandez (*op.cit.*) privilégie une éthique de care zoocentré contre une éthique anthropocentrée a-welfariste. Porcher (*op.cit.*) se positionne en faveur d'une l'éthique de don/contre-don. Elle émet de vives critiques à l'égard de l'industrialisation de l'élevage et de la zootechnie qui ont réifié l'animal mais elle remet également en cause un bien-être animal centré sur l'animal et porté par une éthique déontologiste ou abolitionniste : « *La réflexion sur le bien-être animal n'est relatif qu'à l'organisme animal et a fait l'impasse sur les sciences sociales. (...) alors élever les animaux et à plus forte raison les abattre est une irréductible atteinte à leur bien-être. Les dés sont pipés dès le départ. (...) Cette thématique scientifique du bien-être animal et la législation qui en découle font en fait l'impasse sur la vie elle-même, sur le sens de la relation entre humains et animaux d'élevage* » (*ibid.*, p. 54).

6.3.2.2.7. Les animaux pour lesquels les auteurs revendiquent le bien-être dans les manuels

Les manuels, de 1970 à 2013, traitent du bien-être animal des espèces ovine, caprine, porcine et bovine, ainsi que les abeilles et les volailles. Le cheval est en exclus (cf figure n°43). Bien que le logement des volailles fassent l'objet d'une législation qui conduit à définir des normes à l'égard des tailles des cages, leur bien-être, comme nous l'avons précisé précédemment, fait l'objet de critiques (Leborgne, *op.cit.*).

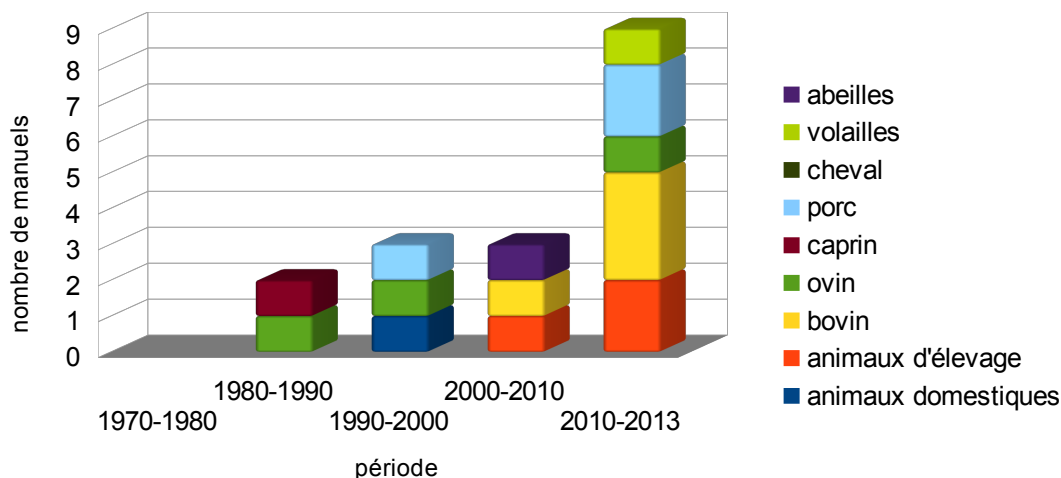


Figure n° 43: Type d'animaux cités dans les manuels traitant du bea

6.3.3. Analyse comparée des attitudes, sentiments et comportements de référence ou proscrits dans les manuels du XIXe siècle et les manuels contemporains

Les manuels étudiés promeuvent des attitudes, des comportements, des sentiments à l'égard de l'animal qui font référence ou qui sont à proscrire (tableau n°105). Les termes mentionnés dans ce tableau sont issus des *points de vue* du critère C-9.

Nous pouvons observer de nombreuses similarités entre les deux périodes relativement à certains comportements (caresser, parler et utiliser la voix, établir des contacts positifs, mettre en confiance et visiter souvent), certaines attitudes (douceur, calme) ou certains sentiments de référence (respecter ; montrer de l'amitié et s'attacher que l'on peut mettre en regard de avoir de la sympathie ; traiter avec bonté que l'on peut mettre en regard de avoir de compassion). Mais alors que les manuels de la première période promeuvent aussi bien des sentiments altruistes (respecter, être sensible, traiter avec bonté) que des sentiments fusionnants (avoir de l'affection, montrer de l'amitié, s'attacher), ceux de la deuxième période ne montrent que des sentiments altruistes (avoir de la sympathie, de la compassion, du dévouement). Ceux-ci, contrairement aux premiers, prônent aussi une meilleure connaissance de l'animal au travers d'une empathie cognitive (utiliser son ressenti, connaître les sens de l'animal, éviter l'anthropomorphisme). Porcher (2004) invite à avoir une approche subjective de l'animal. L'empathie y est mentionnée comme attitude de référence.

Tableau n°105: Attitudes, sentiments et comportements de référence et proscrits relativement à la Rha dans les manuels

<i>Manuels de 1830-1900</i>	<i>Manuels de 1970-2013</i>
<i>Attitudes de référence</i>	
douceur, patience, vigilance	douceur, patience, calme empathie, effacement
<i>Sentiments de référence</i>	
aimer, respecter, s'attacher avoir de l'affection, être sensible montrer de l'amitié, traiter avec bonté	avoir de la sympathie, de la compassion, du dévouement, respecter
<i>Comportements de référence</i>	
visiter souvent, flatter, parler, diriger à la voix et aux gestes, caresser, être vigilant, étriller, brosser, punir de suite, réguler le travail, ménager	utiliser la voix, apprivoiser, socialiser, parler, adapter son cri, rassurer, mettre en confiance, caresser, établir des contacts positifs être à l'écoute, utiliser son ressenti, connaître les sens de l'animal, éviter l'anthropomorphisme utiliser des anesthésiants
<i>Comportements proscrits</i>	
brutaliser, maltraiter, chicaner, tourmenter, tuer par plaisir, faire souffrir, clouer les pattes des oies crever les yeux des oies, montrer la mort	négliger l'animal faire des gestes brusques

Les termes utilisés pour décrire les comportements proscrits relèvent de la violence dans les manuels du XIXe siècle. Ils relèvent plutôt de la maladresse et de la négligence chez les seconds. Il ne s'agit donc plus d'incriminer l'éleveur.

Les auteurs des manuels contemporains semblent chercher à éviter de dénoncer des comportements et à proposer des comportements favorables au bien-être de l'animal (comme l'utilisation d'anesthésiants lors de la castration des porcelets). On remarque chez certains d'entre eux des contradictions notoires qui traduisent des difficultés à prendre position. Nous trouvons ainsi dans le manuel écrit par Delteil et Meymerit (2012) les *points de vue* suivants :

Limiter la caudophagie DONC couper les queues des cochons DONC limiter les troubles
 raccourcir la queue DONC opération douloureuse
 raccourcir la queue DONC sans danger

Les *points de vue* promeuvent pour partie la caudectomie et n'envisagent aucun effet délétère tout en considérant que l'animal souffre. Les auteurs se refusent en fait à dénoncer cette pratique tout en critiquant l'impact qu'elle peut avoir sur l'animal.

6.4. Discussion

6.4.1. La prise en compte du bien-être animal dans les manuels et de ses controverses

La prise en compte dans les manuels de la question de la souffrance animale est ancienne. Elle n'est donc pas uniquement le fruit des débats qui ont animé l'instruction de la loi Grammont en 1850 ou la création de la Société Protectrice des Animaux en 1846. Les auteurs avaient déjà pris en compte les marques de désapprobation dont on a peu de traces au delà des fictions romanesques qui n'en étaient pas moins réelles (Baratay, 2011).

Les pratiques prises en compte dans les manuels comme susceptibles de générer un mal-être, une souffrance chez l'animal ne sont pas le seul reflet de celles qui sont décriées par Blatin ou le général de Grammont. Ces derniers dénoncent plus particulièrement les comportements des charretiers, des compagnies de transport d'animaux et de leurs agents, des adeptes de la vivisection, ou encore les maquignons. Dans les manuels relevant d'un enseignement agricole, ce sont plutôt les éleveurs, les bouviers et les pâtres qui font l'objet de récrimination. Sont reprises à leur compte les maltraitances causées par les charretiers ou les cochers à l'égard des chevaux et dénoncées par le vice-président de la SPA : leurs violences verbales, physiques, le travail excessif qu'ils exigent de l'animal. Il en est de même de l'absence d'affectivité, d'amour à l'égard de l'animal qui est montrée du doigt comme un manque de compétences professionnelles des salariés agricoles de l'époque.

Les auteurs des manuels ne se cantonnent donc pas aux revendications venant pour une grande part d'urbains pour remettre en cause les comportements du monde rural à l'égard des animaux. Certes, ils s'appuient pour plusieurs d'entre eux sur la loi Grammont et sur la société Protectrice des Animaux qui sont citées parfois comme référence dans des manuels du XIXe siècle. Mais certains comme Barrau (1876) n'hésitent pas à détourner la loi de ses finalités premières, tout au moins celles qui étaient exprimées⁷⁹. La loi du 2 juillet 1850 relative aux mauvais traitements envers les animaux domestiques visait à réprimer les actes de maltraitance en public, et non pas dans le cadre privé des exploitations agricoles. Il faudra attendre son abrogation en 1959⁸⁰ pour que les actes de cruauté envers les animaux domestiques soient aussi sanctionnés dans le cadre privé. Si cette loi a été accusée d'être plus humanitaire qu'animalitaire, elle n'en est pas moins dans les manuels une justification pour dénoncer les actes de cruauté envers les animaux domestiques et sauvages dans un contexte autre que public. Elle est déformée pour pouvoir mieux répondre aux problématiques de la relation Homme-animal d'élevage. Elle ne fait donc que témoigner d'un mouvement de pensée plus ancien dans le monde rural. Elle n'est donc pas à l'origine de la diffusion d'éthiques zoocentrées dans les manuels scolaires.

79 Les finalités de la loi Grammont visent à protéger la sensibilité humaine contre les spectacles qui ont l'objet de souffrance animale. Cependant Baratay (2011) considère que les raisons qui motivaient Jacques Delmas de Grammont étaient bien de lutter contre la souffrance animale, argument qui était peu recevable à l'époque. Le général n'a pas eu d'autres choix que d'adapter le texte de loi à des finalités strictement humanistes.

80 Décret du 7 septembre 1959 n°59-1051.

Agulhon (1981) voit le mouvement de protection des animaux au XIX^e siècle et la zoophilie qui est prônée comme une école de la philanthropie. En d'autres termes, ce mouvement de revendication contre la cruauté des Hommes visait moins à lutter contre la souffrance de l'animal que contre la cruauté même de certaines classes sociales et contre des idéologies bien éloignées de la question animale. Force est pourtant de constater que les éthiques transmises dans les manuels de cette époque ont une orientation majoritairement tournée vers l'animal. Y-a-t-il une volonté déguisée des auteurs, derrière une politique zoophile de l'époque, de vouloir faire changer les comportements répréhensibles de l'Homme à l'égard de l'Homme ? Les éthiques déontologique, pragmatique ou de care zoocentrées ne seraient-elles que le paravent d'éthiques anthropocentrées ? La protection de l'animal ne serait-elle qu'un prétexte à protéger l'Homme de la cruauté de l'Homme ? Il ne faut peut-être pas minimiser comme le suggère Baratay (2011) les arguments relatifs à la souffrance animale et considérer que les émotions humaines s'ouvrent au monde animal comme le fait observer Thomas (1983) similairement en Grande-Bretagne : « *Le vécu animal n'est pas une façade en carton cachant les vraies réalités, mais une réalité première* » (p. 339). Plusieurs indices tendraient à montrer que les auteurs des manuels s'engagent plus dans une approche animaliste qu'humaniste : d'une part, la présence très réduite de propos relevant d'éthiques anthropocentrées de type déontologiques ou de care dans les manuels ; d'autre part, la présence conséquente d'une éthique pragmatique welfariste anthropocentrée. Si la présence de celle-ci n'est pas faite pour nous surprendre dans des manuels d'enseignement agricole, elle confirme que le regard se tourne vers le bien-être de l'animal et non pas seulement vers la cruauté de l'Homme. En effet, si véritablement les motivations de l'époque étaient uniquement humanistes, la souffrance de l'animal serait dans les arguments indissociablement liée à la cruauté humaine. Or, les auteurs des manuels l'associent aussi au seul bien-être de l'animal. Au travers du mal-être de l'animal, la cruauté de l'Homme n'est pas leur unique cible. Enfin, force est de constater que ce sont très majoritairement les valeurs éthiques zoocentrées, qu'elles relèvent des droits (éthique déontologique) ou des sentiments (éthique du care) qui co-habitent avec l'éthique anthropocentrée qui envisage le bien-être animal comme utile pour l'Homme. (éthique que nous avons nommée pragmatique anthropocentrée welfariste) dans les manuels d'enseignement agricole. Si certains auteurs voient dans le bien-être de l'animal, ou dans son non mal-être un moyen de le soumettre (« *l'âne souffre avec constance et peut être courage, les chatiments et les coups (...) dans la première jeunesse, il est gai et même assez joli ; il a de la légèreté et de la gentillesse, mais il les perd bientôt (...) par de mauvais traitements, et il devient lent, indocile et têtu* » (Montmahou, 1877, p. 81) ou d'en tirer un profit (exemple : « *le bœuf qui porte un collier se blesse quelquefois à l'épaule, ce qui peut avoir certains inconvénients au moment de sa vente pour la boucherie* » (Barillot, 1895, p. 347)), d'autres favorisent l'apprentissage de valeurs relevant d'une morale du devoir (« *la cruauté annonce un cœur ou déjà corrompu ou bien près de l'être l'enfance à traiter les animaux comme des être doués de sentiment et envers lesquels nous avons même des devoirs à remplir* » (Clouzet, 1861, p. 178)) et/ou de la compassion à l'égard de l'animal (« *il ne faut jamais les rudoyer d'abord parce que nous devons aimer les animaux qui partagent nos fatigues et rendent tant de services* » (Teisserenc de Bort, 1876, p. 145)).

Si les problématiques purement humanistes ne sont pas à minimiser, elles ne semblent pas les causes premières des éthiques animalitaires que nous pouvons observer. Les propos d'une société d'inspecteurs primaires (1872) montrent qu'humain et animal relèvent d'une même finalité, sans que l'un soit le prétexte de l'autre : « *ceux qui sont cruels envers les animaux et qui, oubliant que ces êtres sentent et souffrent comme nous, les maltraitent, devraient penser au moins qu'il faut ménager le serviteur dont on a besoin. J'ai toujours remarqué que les hommes qui traitent les animaux avec cruauté sont de méchantes gens. Celui qui voit sans peine souffrir un cheval ou un chien n'est pas éloigné d'être insensible aux souffrances de son semblable ; et quand on s'accoutume à faire du mal aux animaux, on en fera bientôt aux hommes. (...) Je voudrais qu'un homme fut couvert de honte pour avoir maltraité sans nécessité un cheval ou un chien, de même que pour avoir frappé tout être plus faible que lui (...). Nous avons surtout des devoirs à remplir envers les animaux qui nous aident dans les travaux des champs.* » (p. 96).

Ces éthiques animalitaires ne répondent pas à un souci anthropocentré d'une plus grande production. Certes, à partir de 1830, l'animal n'est plus « un mal nécessaire » mais un animal productif⁸¹. Ce mouvement agronomique d'inspiration anglaise conduit à s'assurer d'un meilleur contrôle de la reproduction en vue d'une meilleure sélection, et une amélioration de l'alimentation (Jussiau *et al.*, 1999). Le souci d'accroître les productions d'origine animale peut expliquer une éthique pragmatique anthropocentrée welfariste. Mais la présence non négligeable dans les manuels bien avant la loi Grammont d'une éthique relevant d'un care zoocentré ne se justifie pas pour autant. Le souci altruiste à l'égard de l'animal domestique est bien revendiqué. Il devient alors difficile de démêler ce qui appartient à une volonté d'amélioration de la production et celle sous-tendue par une volonté de protection de l'animal.

Les auteurs des manuels du XIXe siècle prennent donc en compte la complexité des controverses humanistes et animalitaires présentes dans les débats de l'époque. La transposition qu'ils en proposent conduit à une prise de partie contre la cruauté de l'humain et contre des actes donnant lieu à une souffrance chez l'animal.

Les manuels scolaires de l'époque contemporaine s'emparent plus timidement de la question du bien-être de l'animal que ce que nous avons pu observer au XIXe siècle. D'une part, ils ne le prennent en compte que tardivement si l'on considère que la première convention européenne du Conseil de l'Europe sur la protection des animaux dans les élevages qui intronise le concept de bien-être animal date de 1976. Le premier manuel qui mentionne le bien-être animal date de 1999, le premier qui évoque une relation positive entre l'Homme et l'animal de 1988. D'autre part, la question du bien-être animal n'est prise en compte dans plus de la moitié des manuels qu'à partir de la période 2010-2013, et celle de la relation Homme-animal qu'à partir de 2000-2010. Ces résultats font écho à ceux de Lipp et Simonneaux (2013) qui constatent que le bien-être animal n'est introduit dans les prescriptions adressées aux enseignants de l'enseignement agricole qu'à partir de 1996.

Le souci du soin, du care à prodiguer à l'animal conçu comme animal souffrant est de plus en

81 A partir de 1830, le bétail passe du statut « d'auxiliaire de la production céréalière » dans la mesure où il n'était élevé pour la fourniture d'engrais organique à celui d' « animal productif », animal sélectionné pour fournir des produits demandés par le marché (viande, peaux, laine, ...) (Jussiau et Montméas, 2006).

plus revendiqué entre 2010 et 2013. Mais il cache l'omission quasi-totale des éthiques qui irriguent les controverses socio-scientifiques contemporaines : les éthiques déontologiste, abolitionniste, néowelfariste, ou utilitaire welfariste. Il n'est guère surprenant de ne pas voir apparaître des éthiques qui remettraient en cause les fondements mêmes de l'élevage, à savoir la domestication et surtout la domination de l'Homme sur l'animal. Les droits de l'animal ne sont pas promus ou questionnés dans les manuels, ce qui témoigne de la difficulté à concevoir l'animal comme une personnalité juridique. Alors que l'Unesco a proclamé la déclaration des droits de l'animal en 1978, les textes législatifs restent en France sujets à contradiction, l'animal étant tantôt considéré comme être sensible⁸², tantôt comme un bien meuble⁸³. De vives controverses irriguent la mise en conformité des textes de loi. Elles s'expriment au travers des colloques relevant du droit de l'animal⁸⁴, des manifestes promulgués par les associations animalistes⁸⁵, mais aussi des réactions d'ethnologues tels que Dalla Bernardina (2006) qui n'y voient là qu'une innocence répondant à des ambitions égocentriques. Des auteurs comme Porcher (2004) s'engagent plus dans une éthique du don et contre-don, qui envisage la relation Homme-animal certes au travers d'une relation asymétrique, mais aussi dans une relation moins hiérarchique et réifiante.

Les manuels écrits par Delteil (2012) et Delteil *et al.* (2012) expriment un *point de vue* anthropocentré que nous n'avons pas observé dans les débats socio-scientifiques. Le bien-être animal est alors à valoriser dans la mesure où il répond à une demande pour les consommateurs. Il n'est plus envisagé comme une problématique animaliste mais plutôt comme une problématique sociale. Notons que ce point de vue se fonde sur des savoirs controversés, l'expression de la demande sociale étant considérée par Porcher (2005) comme volatile, dont on se réfère sans l'avoir jamais clairement définie (Bourdon, 2003). Il limite la prise en compte du bien-être animal à une acceptabilité sociale (Burgat et Larrère, 2009).

Les manuels n'exposent jamais de manière exhaustive et impartiale les controverses entre les différentes éthiques. Les auteurs restent à la fois limitatifs dans le nombre d'éthiques décrites, et partiels. A l'exception du manuel de Porcher (2004), les éthiques abolitionnistes sont toujours omises. Les manuels peuvent donc aisément créer une forme de confusion pour les utilisateurs des manuels. La confusion en est d'autant plus grande que certains auteurs formulent des messages ambigus voire paradoxaux. Il en est ainsi de Fernandez (1999) qui remet en cause l'utilisation du lasso pour manipuler les porcelets car il est douloureux tout en développant par la suite son mode d'utilisation. Leborgne (2013) annonce une sensibilisation au bien-être animal sur la quatrième de couverture (nous pouvons y lire : « *des compléments expliquent les changements de pratiques d'élevage (..) et sensibilisent au bien être des animaux d'élevage.* ») tout le mettant en cause comme un frein à la productivité.

Le bien-être animal est tantôt promu, tantôt dévalorisé, pour des raisons diverses. Il s'agit parfois

82 Loi de 1976 sur la protection de la nature.

83 Code civil, article 528.

84 A titre d'exemple, la fondation droit animal, éthique et sciences organisait en octobre 2012 un colloque international en vue d'exiger du législateur une harmonisation de la législation française.

85 En 2013, l'association 30 millions d'amis diffuse un manifeste relatif au changement de statut des animaux dans le code civil.

de le remettre en cause au nom d'un frein à la production (Leborgne, 2013), tantôt car la notion de bien-être animal s'inscrit dans une logique productiviste, qu'elle ne remet fondamentalement pas en cause et qui maintient une relation délétère entre l'Homme et l'animal (Porcher, 2004). Dans ce dernier cas de figure, il y a un souhait affiché de déconnecter la notion de bien-être animal de celle d'une relation Homme-animal positive. Mais sans que celle-ci soit toujours présentes, nous ne pouvons qu'interroger une certaine indépendance des deux notions dans leur prise en compte au sein des manuels. Le bien-être animal peut être cité sans qu'il soit fait mention de relation Homme-animal et réciproquement. Alors que la relation Homme-animal est considérée comme une des caractéristiques du bien-être animal par certains chercheurs (Boivin, 2011), cette relation est loin d'être transparente dans les manuels. Qu'est-ce qui motivent certains auteurs comme Meuret (2010) à ne pas mentionner le terme de bien-être animal lorsqu'il est question de relation Homme-animal positive ? Celle-ci ne fait-elle pas partie pour eux du bien-être animal ? Évitent-ils une notion par trop controversée ou qu'ils récusent ? Autant de questions qui ne peuvent qu'entretenir une certaine forme de confusion. Les manuels doivent tout autant expliciter et mettre en regard les éthiques du bien-être animal et les valeurs sou-tendues par le ou les systèmes de production en question.

6.4.2. Variations sur les conceptions de l'animal dans les manuels

Tous les animaux ne sont pas soumis à la même attention de la part des auteurs quant à la relation que l'Homme doit entretenir avec eux et à leur bien-être. Que ce soit au XIXe siècle ou à l'époque contemporaine, il y a toujours des auteurs pour envisager les animaux comme des êtres sensibles, pensants, voire comme au XIXe siècle moraux, et donc de dénoncer des actes cruels, des pratiques susceptibles d'engendrer la souffrance. Il est difficile d'observer dans les manuels une éventuelle influence de la pensée darwinienne invitant à réfléchir l'Homme et l'animal avec une perspective évolutionniste qui faisait l'objet de débats houleux à partir de 1859. La proximité de l'animal et de l'Homme, au regard de leur dimension morale, cognitive ou sensible fait déjà l'objet d'un traitement dans les manuels antérieurs à cette date. Il n'en est pas de même de la conception de l'animal-machine. L'introduction de cette conception instaurée par les créateurs de la chaire de zootechnie de Grignon en 1872, Sanson et Baudement, est prise en compte dans les manuels dès 1882. Le premier manuel qui fait explicitement référence aux écrits de Baudement est d'ailleurs un manuel d'instruction publique dont le champ ne relève pas spécifiquement de l'enseignement de l'élevage. Il y est écrit : « *les animaux domestiques, disaient Baudement, sont des machines, non pas dans l'acception figurée du mot, mais dans son acception la plus rigoureuse (...)* L'activité de ses machines constituent leur vie propre, que la physiologie résume en quatre grandes fonctions : la nutrition, la reproduction, la sensibilité et la locomotion » (Sagnier, 1882, p. 107-108). Si la sensibilité de l'animal est reconnue (mais de quelle sensibilité s'agit-il ?), c'est la nutrition qui doit être privilégiée par les zootechniciens. « *Pour un bon zootechniste, il faut donc connaître à fond la zoologie générale et les lois de la physiologie. Mais une part prépondérante doit être faite à la fonction digestive* » (Sagnier, *op.cit.*, p. 109). Ainsi le modèle de la machine était moins porteur

d'une négation de la sensibilité de l'animal que de son omission. Si la sensibilité n'est pas remise en cause par les tenants d'une science zootechnique naissante, elle ne fait pas partie d'une dimension de l'animal à privilégier dans une démarche qui vise à optimiser la production de l'animal. Les bases de la zootechnie générale qui naissent dans la période 1849-1877 et prennent corps dans le traité de zootechnie de Sanson (1882) donnent lieu la même année à leurs transpositions dans plusieurs manuels de l'enseignement primaire (Sagnier, 1882 ; Buisson, 1882 ; Sagnier, 1892 ; Barillot, 1893). La conception de l'animal-machine n'est pas sans faire l'objet de controverses énoncées au sein même des manuels. Barillot (1893), ingénieur agronome, dans un manuel scientifique destiné aux écoles primaires, rappelle que les animaux sont des machines douées de sensibilité. L'auteur revendique la dimension affective de l'animal, qui doit être envisagée non seulement pour améliorer la production mais aussi dans un objectif altruiste à l'égard de l'animal lui-même. Il critique donc moins la conception même de l'animal-machine, que la non prise en compte de sa dimension sensible. La souffrance et la maltraitance font l'objet de dénonciation de Barillot (1895) alors même qu'ils utilisent la conception de l'animal-machine. « *Il (l'agriculteur) doit considérer l'animal comme une machine, à laquelle il fait consommer certains matériaux et qui en échange, lui rend du travail ou d'autres matériaux (chair, laine, ..). Dans cette opération il doit chercher à obtenir le maximum de bénéfice, et pour cela, le maximum de rendement de la part des animaux et son exploitation ; Mais en envisageant ainsi les animaux domestiques, il ne doit pas perdre de vue qu'il utilise des machines vivantes ; nos animaux sont doués de sensibilité ; ils souffrent des mauvais traitements, et littéralement, se réjouissent quand on les soigne bien et qu'on les traite avec douceur. D'ailleurs, c'est précisément en les soignant bien, en exigeant d'eux un travail en rapport avec leurs forces, que l'agriculteur pourra obtenir des animaux domestiques le maximum de profit.* » (p. 307). D'autres, comme Montmahou (1877), adhèrent à une conception plus radicale en considérant tout soin à l'égard de d'animaux comme les ânes inutiles dans la mesure où l'animal travaille malgré cela. L'animal doit être avant tout contraint. « *L'âne souffre avec constance et peut être courage, les châtiments et les coups (...); il ne demande pour instant dire aucun soin* » (p. 81).

La conception machiniste de l'animal était sans doute moins une conception globalisante de l'animal qu'une conception pragmatique à visée fonctionnelle qui conduisait à envisager son fonctionnement métabolique sous l'angle de la machine. Si elle a donné lieu à des abus par l'absence de prise en compte de la complexité du système-animal, elle a été aussi l'occasion pour les auteurs de développer des arguments rationnels contre la surexploitation de l'animal de travail et contre un mode d'alimentation insuffisant qui étaient encore en vogue à l'époque. Elle n'était pas donc pas nécessairement antagonique au bien-être de l'animal.

L'animal-machine qui est transposé dans deux manuels de 1880 à 1890 par Sagnier (1882 ; 1886), rédacteur en chef du *Journal de l'Agriculture*, ne s'impose pas de 1890 à 1900, période durant laquelle 12 % des manuels la prend en compte. Le statut des auteurs n'est visiblement pas étranger à l'affaire. Les manuels qui relèvent essentiellement d'une conception de l'animal sensible, morale, ou pensant à cette époque sont écrits par des instituteurs ou par des inspecteurs du primaire. Les quelques auteurs qui promeuvent la conception de l'animal-machine sont des ingénieurs agronomes.

Les manuels contemporains ne font jamais mention explicitement de cette conception. Il s'agit plutôt de la lire « en creux ». L'absence de toute expression relevant de la sensibilité ou de processus cognitif de l'animal, dans 46 % des manuels durant la période 1970-2013, conduit à envisager l'animal uniquement au travers de l'optimisation de sa production. A l'animal-machine se substitue la conception de l'animal-finalité. Cette conception « anthropocentrique » l'animal. Si la métaphore de la machine conduit à prendre en compte le métabolisme de l'animal, associer l'animal à sa fonction conduit à légitimer toute « manipulation » sur la machine.

Chambon *et al.*, dès 1988, revendiquent le fait que les animaux ne sont pas des objets inertes, mais des sujets d'apprentissage, des sujets doués de sensibilité. Cette conception est avancée par 50 % manuels à partir de 1990.

« Nous savons déjà par l'expérience personnelle de chacun de nous et par des observations innombrables faites sur une foule d'animaux, que toute excitation sensitive devient ou tend à devenir une cause de souffrance, de douleurs. (...) Les actes défensifs ... sont dirigés et même combinés comme si l'être qui les exécute en comprenait l'utilité (...), ce qui supposerait un certain degré de prévoyance en même temps que de la réflexion et du jugement » (ibid., p. 446).

Mais, contrairement aux manuels du XIXe siècle, ceux de l'époque contemporaine ne laissent plus place à l'égomorphisme et à l'anthropomorphisme qui est explicitement prohibé par Chambon *et al.* (*op.cit.*). Les précautions langagières contrastent avec les propos d'auteurs du XIXe siècle, qui prêtent à tout animal supérieur comme inférieur des capacités « d'éducation », des sentiments comme la haine, l'antipathie, l'ennui. *« L'ancienne hypothèse d'idées innées est inacceptable (...) La curiosité ou le désir d'éprouver des sensations nouvelles, (...) est aussi un besoin naturel de l'intelligence » (Buisson, 1882, p. 451).*

6.4.3. Des animaux qui focalisent plus l'attention que d'autres

Il serait logique de considérer que les animaux qui sont soumis à un mal-être le plus grand font l'objet de plus d'égards. Ce n'est que partiellement vrai. Le baron de Pradt (1802) constatait que deux espèces animales sont victimes des peu de soins en France, le cheval et le bœuf. *« Élever de beaux chevaux, les aimer, s'en occuper est un honneur en Angleterre. En France, c'est presque un déshonneur, et une provocation à des épithètes insultantes.(...). Les bœufs destinés à la viande sont d'une rare maigreur » (p. 155).* Le cheval et le bœuf sont les deux animaux qui font le plus l'objet de l'attention des auteurs. Ce sont très majoritairement les mammifères qui sont cités. Pour autant les oiseaux d'élevage ont fait l'objet au XIXe, comme ils le font encore actuellement de pratiques répréhensibles au regard de la souffrance et du mal-être engendrés. Les poissons ne sont jamais mentionnés dans les ouvrages contemporains bien que l'on sache désormais que ce sont des êtres vivants qui ressentent la douleur. L'éloignement phylogénique est inversement proportionnel au

souci que nous avons avec l'animal. Mais ce n'est visiblement pas là le seul critère. L'utilité de l'animal intervient aussi. A partir de 1861, plusieurs manuels mentionnent la protection, la non-destruction des oiseaux et des insectes utiles à l'agriculture. Des petites sociétés de protection des animaux dans les écoles sont créées pour notamment construire des nids où logeraient les oiseaux durant la période hivernale.

Les animaux qui sont plus particulièrement la cible des manuels sont les chevaux et les bovins et font des bouviers et des charretiers les responsables de leur maltraitance. Les ouvrages de morale dénoncent le comportement cruel des enfants notamment à l'égard des animaux utiles, mais aussi à l'égard des animaux nuisibles. Lagrue (1897) écrit que, si ces derniers sont à éradiquer, ils doivent l'être en évitant toute souffrance chez l'animal. Les finalités ne sont donc pas uniquement pragmatiques, répondant à des intérêts utilitaires chez la personne. Il s'agit bien aussi d'éradiquer les comportements cruels, mais pas toujours. L'éradication des nuisibles peut se faire à grand renfort de cruauté : *« quand avec un morceau de paille, on gratte le bord d'un trou de courtilière, l'insecte arrive du fond de sa galerie dans l'espoir de saisir une proie. Aussitôt que la tête est dehors du trou, la personne qui se tient par derrière et guette la courtilière, la lance à quelque distance avec son brin de paille et l'écrase ensuite du pied. Les enfants s'amusent à ce jeu de destruction. Les jardiniers prennent d'une main une cruche d'eau et de l'autre une bouteille d'huile à brûler. En même temps qu'ils versent de l'eau dans le trou, ils versent par dessus un peu d'huile que l'eau emporte, et au bout de quelques secondes la courtilière, à moitié asphyxiée, sort de sa galerie et on l'achève »* (de Virieu, 1882).

Dans les manuels de l'époque contemporaine, le bien-être de l'animal est particulièrement lié à la peur durant les manipulations ou des actes qui conduisent à une souffrance (castration des porcelets, caudectomie). Est-ce lié aux actuels débats sur la future interdiction de la castration des porcs à vif ? Le comportement de l'Homme à l'égard de l'animal fait aussi l'objet de préconisations. L'éleveur est invité à être calme, confiant en lui-même (Montméas *et al*, 2006), patient, doux (Fernandez, 1999), effacé (Chambon *et al*, 1988), à lui parler (Jussiau *et al*, 1999). Mais il n'est plus question de cruauté (impliquant une volonté de générer de la souffrance ou de la douleur dans l'indifférence ou le plaisir), mais plutôt d'abus (au sens d'une mauvaise utilisation générant de la souffrance ou des blessures sans que cela ne génère de plaisir), ou le déni de besoins fondamentaux.

6.4.4. La prise en compte de l'empathie dans les manuels

L'éthique de care zoocentré déjà présent dans les manuels du XIXe siècle, et qui se développe dans les manuels contemporains augure une considération accrue pour des motivations altruistes.

6.4.4.1. Restaurer un lien affectif avec l'animal

Les manuels du XIXe revendiquent la prise en compte de l'affectivité de l'humain à l'égard de

l'animal comme celle de l'animal à l'égard de l'humain. L'attachement de l'animal pour l'Homme est considéré comme d'un grand intérêt pour des raisons pragmatiques anthropocentrées, pour se faire obéir et pour faciliter ainsi le travail. Cette valorisation de l'attachement est aussi revendiquée par les membres de la section agriculture de l'Institut de France. « *Les animaux domestiques s'attachent aux personnes qui les soignent et aux autres animaux avec lesquels ils vivent habituellement. Cette disposition est trop avantageuse pour qu'on ne doive pas chercher tous les moyens de l'augmenter, de la fixer ; cependant le fait-on ? Pour quelques individus d'un caractère doux ou d'un esprit réfléchi il est mille brutaux, mille insoucians (sic), qui les assomment de coups, exigent d'eux un travail au dessus de leur force, les laissent mourir de faim, etc... Voyez la suisse, l'Angleterre ou on traite les animaux avec douceur, et où on tire un service plus considérable qu'ailleurs (...). Il n'est point rare dans les campagnes de voir des ânes, des chevaux, n'obéir qu'à leur maître (...). C'est par l'habitude de vivre avec les animaux et par des procédés constamment bons à leur égard qu'on peut les amener à s'attacher. Il est à désirer que ce système de conduite devienne plus général en France qu'il ne l'est en ce moment. L'attachement des animaux les uns pour les autres a aussi des avantages importants pour l'homme. Les chevaux qui aiment par habitude d'être ensemble paroissent plus disposés à se soulager dans le moment du travail. Les vaches qui paissent depuis long-temps dans le même lieu s'écartent moins les unes des autres » (Membres de la section d'agriculture de l'institut de France, 1809, p. 98).*

La valorisation des sentiments chez l'animal ne s'inscrit pas dans une démarche altruiste. Si ce sont les termes de caresses, de flatteries et de douceur qui sont fréquemment mentionnés dans les manuels, ils font appel à des comportements ou des attitudes qui visent à favoriser l'obéissance de l'animal, sa soumission et *a contrario* à empêcher la maltraitance qui conduirait à l'entêtement, le vice chez l'animal, et le refus de la soumission. Le bien-être ou le non mal-être ainsi engendré chez l'animal répond à des finalités anthropocentrées. L'empathie cognitive qui relève de la connaissance de cet attachement n'est pas mise au profit de l'animal mais de l'Homme. D'ailleurs peut-on parler d'une réelle empathie cognitive ? Considérer que l'animal se soumet (par l'obéissance, l'acceptation) grâce aux caresses, à la douceur, c'est ne pas concevoir que l'animal peut aussi à sa manière s'engager, être un acteur d'une relation qu'il ne subit pas.

Si l'animal est sollicité dans la relation affective qu'il tisse avec l'Homme, les sentiments de l'Homme à l'égard de l'animal sont aussi revendiqués tels que la bienveillance (Chevallier, 1858), l'amour (Raoul, 1861 ; Teisserenc, 1863), ou plus généralement développer une relation affective (Jean, 1863 ; Gossin, 1868). Sont visés les comportements altruistes de soin que ces sentiments génèrent chez le pâtre ou le bouvier. « *un bouvier vigilant remarque quand l'animal est triste et manque d'appétit, ou est blessé ; il lui donne des soins pour le protéger des autres et de leur violence ; il choisit la meilleure herbe pour eux, parle, caresse, flatte ne le maltraite jamais »* (Barreau, 1897) . Ce souci du comportement altruiste de l'Homme à l'égard de l'animal d'élevage répond à des intérêts en termes de production. Déjà le baron de Pradt en 1802 propose de réfléchir sur la relation entre l'attachement et l'intérêt : « *il n'est pas même bien prouvé que la bonté de l'espèce ne soit pas un motif pour augmenter en sa faveur la surveillance et les soins ; qu'elle ne*

porte pas avec elle un aiguillon et un principe d'attachement, et que le propriétaire ne s'attache à la fois à l'espèce de ses animaux, dans la mesure qu'ils sont et plus profitables et plus beaux (...) il a tout à gagner à la préservation d'une espèce très profitable, tandis que sa négligence lui nuit moins lorsqu'elle tombe sur une espèce qui l'est moins.(...). Les pertes d'animaux sont plus désagréables dans les bonnes espèces que dans les mauvaises : on perd avec plus de chagrin un très beau cheval, qu'un cheval médiocre » (p. 233).

Si il est surtout question de ne pas faire souffrir l'animal par des comportements de maltraitance, il est aussi souhaité de la part des auteurs de développer des qualités relevant de l'amour pour faire de l'animal un ami (« *faire des poules des amis mais ne pas les chicaner car en garde rancune* » (Joigneaux, 1878) ou conduire à de la compassion. « *Ces soins reposent sur une véritable affection que le cultivateur doit aux compagnons de ses fatigues* » (Gossin, 1868). Des qualités altruistes sont prescrites (et notamment la bonté) pour réduire la peur et favoriser l'intelligence de l'animal ou encore lui permettre de s'accoutumer à son esclavage (Joigneaux, 1872).

6.4.4.2. Éviter les émotions négatives

Seuls trois manuels contemporains (Jussiau *et al.*, 1999 ; Perrin *et al.*, 2002 ; Porcher, 2004) font mention de l'attachement et de la dimension affective de l'animal. Il n'en est question que dans deux manuels, dont l'un mentionne l'importance de l'attirance de l'Homme pour l'animal. La relation relevant de la fusion entre l'Homme et l'animal est donc peu envisagée. Il s'agit moins de créer une relation affective positive avec l'animal que d'éviter des émotions négatives, de peur, de stress ou de la douleur physique chez l'animal dans une visée altruiste. L'émotion négative devient centrale dans les manuels contemporains qui traitent du bien-être animal au travers de la relation Homme-animal. Les auteurs ne considèrent pas l'émotion animale comme sujet à controverse alors qu'elle fait l'objet de débats dans le monde scientifique (Boissy, 2012), et ils ne prennent pas en compte les émotions positives (Dawkins, 2006 ; Boissy, Manteuffel, Jensen, Moe, Spruijt, Keeling, Winckler, Forkman, Dimitrov, Langbein, Bakken, Veissier et Aubert, 2007) voire des états affectifs positifs plus longs (Boissy, 2012).

6.4.4.3. La prise en compte de l'empathie cognitive

Dans les manuels du XIXe siècle, les auteurs des manuels invoquent plutôt des *points de vue* anthropomorphiques pour interpréter les réactions de l'animal à l'égard de l'Homme. L'intelligence de l'animal est par exemple souvent mise à l'honneur alors que dès le début du XXe siècle, ce concept est sujet à controverse, tantôt refusé, tantôt instrumentalisé, tantôt légitimé par les scientifiques (Thomas, 2008). Dans les manuels contemporains, l'empathie cognitive s'appuie plutôt sur une connaissance de la sensorialité de l'animal et de ses émotions dans certaines situations en

vue d'adapter son comportement, de faciliter la manipulation et de ne pas le stresser, donc dans des buts tout à la fois anthropocentré et zoocentré. Les auteurs fournissent des savoirs objectifs sur un animal sensoriel et sujet à émotion et de bonnes pratiques à développer.

Aux deux périodes, les auteurs n'invitent que très rarement à développer une empathie subjective à l'égard de l'animal.

6.4.4.4. Conclusion

Alors que les manuels du XIXe siècle prennent en compte majoritairement la question vive du bien-être de l'animal d'élevage, ce n'est que 34 % des manuels analysés qui l'introduisent dans les manuels contemporains et, qui plus est, tardivement. Si cette question présente dans les deux cas des enjeux multiples, économique, culturel, éthique, économique, et scientifique (ce dernier enjeu se limite à la période actuelle), les contextes des deux périodes diffèrent fondamentalement. Alors qu'en 1800, par exemple, l'animal d'élevage devient productif et quitte son statut de « mal nécessaire », en 1970, il est hyper-productif et vit un mal-être imposé. Dans le premier contexte, ce sont les ouvriers agricoles et les agriculteurs dont on dénonce les comportements violents sans que soit questionné le contexte socio-économique dans lequel agissent ces acteurs. Dans le second, c'est un système de production intensif et les pratiques associées qui sont remis en cause. Les auteurs des manuels n'accusent plus d'éventuels coupables en s'appuyant sur une éthique de la vertu, qui met l'accent sur des personnes qui seraient bonnes ou mauvaises. Au XIXe siècle, ils avaient la volonté de répondre aux nouveaux impératifs économiques, mais aussi politiques et moraux, d'empêcher des comportements « déviants » et de créer une relation positive entre l'Homme et un animal conçu comme sensible et souffrant. Le souci d'augmenter la productivité des animaux d'élevage et celui de protéger l'animal se complétaient. En 1970, le bien-être animal est une contrainte imposée par une instance supra-nationale qui vient « empêcher » l'hyper-productivité de l'animal d'élevage industriel. Cela peut-il expliquer la frilosité des auteurs ? Est-une raison suffisante ? A moins que le double enjeu anthropocentré d'augmenter la production et de réduire la violence de l'homme pour l'homme au XIXe motivait les auteurs de l'époque. Nos analyses ne permettent pas de trancher.

Alors que les manuels du XIXe siècle dénoncent la cruauté et valorisent la relation affective fusionnelle et la compassion, la majorité des manuels contemporains qui traitent de la relation Homme-animal gommant tout anthropomorphisme, ne montrent plus du doigt d'éventuels responsables et promeuvent une empathie qui vise moins à créer un lien affectif qu'à limiter douleur et émotions négatives. Ils invitent à une empathie objective « froide » pour reprendre les termes de Morin (2004) qui ne laisse pas place à la subjectivité.

Parmi l'ensemble des manuels analysés, aucun auteur ne met en lumière les différentes controverses relatives à la question socialement vive de la relation homme-animal. Les prescripteurs au XIXe siècle prennent généralement une posture engagée, moralisatrice ou neutre. Ceux des

manuels contemporains, soit évitent la question, soit en neutralisent la vivacité, soit prennent une posture engagée. Dans ce dernier cas, certains dépassent la question socio-scientifique pour en faire une question surtout éthique, sociale et politique.

Nous pouvons ainsi distinguer (1) des manuels « évitants » qui ne font pas mention de la question, (3 % pour la première période contre 59 % pour la seconde) (2) des manuels neutres qui font mention de la question sans présenter des controverses et sans s'engager, (24 % pour la première période contre 15 % durant la seconde) (3) des manuels impartiaux qui montreraient l'étendue des controverses en s'engageant ou non pour l'une d'entre elle (aucun durant la première période et seul le manuel de Porcher (2004) durant la deuxième nous apparaît répondre à cette définition), (4) des manuels paradoxaux qui peuvent s'engager en faveur successivement de deux éthiques contradictoires (aucun durant la première période et 6 % durant la seconde période), (5) des manuels engagés qui prennent partie pour une éthique sans décrire les différentes éthiques en présence (69 % pour la première période et 24 % durant la seconde période). La diversité des recommandations faites dans les manuels risque de conduire l'enseignant soit à « refroidir » la question vive, soit à l'inviter à une certaine forme d'activisme, et dans ces deux cas de figure à nier le développement de l'esprit critique et l'émancipation de l'élève au travers d'une prise de conscience de ses propres points de vue, de ses propres valeurs. Entre ces deux situations extrêmes, des manuels qui tendent vers plus d'impartialité de la part de l'auteur à l'égard des controverses en jeu et qui interrogent la question vive sous ses aspects scientifiques et axiologiques peut, potentiellement, permettre de répondre à des enjeux éducationnels relevant du développement de la pensée critique, de la prise de décision, en vue de promouvoir une citoyenneté engagée (Simonneaux, 2012).

Les différents auteurs peuvent s'opposer entre eux, voire même se contredire dans un même ouvrage. Se pose alors la question de l'impact de leurs discours sur les enseignants et les élèves. Sadler, Amirshokoohi, Kazempour et Allspaw (2006) mettent en évidence différents profils d'enseignants au regard de la valorisation des questions socio-scientifiques (SSI) dans les curriculums. Ils distinguent notamment des enseignants ne les envisageant pas comme prioritaires, d'autres refusant d'associer éthiques et sciences, d'autres les valorisant pour former à une citoyenneté scientifique, ou d'autres encore, considérant pertinent de valoriser les SSI tout en voyant des contraintes à pouvoir le faire. Nous pensons que la diversité des profils de manuels peut répondre à la diversité des conceptions des enseignants. Le manuel vise-t-il alors à une éducation de l'enseignant ? Si nous avons questionné la pertinence du terme de transposition, nous questionnons désormais celui de didactique. Le manuel a-t-il vocation à être une référence ? L'éditeur joue ici un rôle-clé. Si nous considérons que l'éducation a pour finalité l'esprit critique et une prise de décision éclairée, la diversité des profils de manuels ne rend-t-elle pas confuse l'intérêt des QSV pour y tendre ? Se pose ici la question de la formation didactique des auteurs.

Les manuels prescriptifs jusqu'en 1870 associent une éducation morale relative à la protection de l'animal d'élevage au souci de production de l'élevage. Le développement d'une politique productiviste et d'une science zootechnique conduit à la spécialisation et la technicisation de

l'animal et annonce le divorce entre une éducation morale zoocentrée et un enseignement technoscientifique. Nous pouvons nous interroger sur la place de l'avènement de l'école républicaine et de la guerre des manuels lorsque l'Église met certains manuels à l'index (Amalvi, 1979). Le contenu des référentiels de formation successifs et des manuels contemporains placent le bien-être animal plutôt dans une logique d'enseignement majoritairement disciplinaire. Les dimensions éthiques, affectives et axiologiques sont tantôt non explicitées, partiales, ou contradictoires. Les notions et concepts liés au bien-être animal sont présentés sans mentionner les controverses et les incertitudes qu'ils suscitent. Ainsi, même si les prescriptions formelles et les manuels scolaires ne déterminent pas la manière dont les enseignants vont se saisir de la thématique du bien-être animal dans les situations d'enseignement-apprentissage, il est évident qu'elles ne favoriseront pas une prise en compte du bien-être animal dans toutes ses dimensions et dans toute sa vivacité.

CONCLUSION GENERALE

Lorsque nous avons entrepris cette recherche, nous avions de l'éducation à l'empathie une conception influencée par la typologie de l'éducation relative à l'environnement proposée par Robottom et Hart (1993). L'apprentissage de l'empathie relève pour ces deux auteurs du paradigme interprétatif et vise au développement d'un rapport étroit avec l'environnement, à une appréciation de l'environnement en tant que valeur personnelle, à le comprendre en tant que partie intrinsèque de soi-même.

L'investigation que nous avons réalisée auprès d'élèves nous a conduit à revisiter la possibilité de s'appuyer sur une telle finalité éducative dans un contexte de formation professionnelle avec des adolescents. Si la personne ne souhaite pas tisser une relation affective avec l'animal, les démarches éducatives qui l'y inviteraient nous sont apparues inefficaces. Ces conclusions tendraient à confirmer le modèle de développement éco-ontogénique avancé par Berryman (2003). Selon lui, dans la relation que la personne construit avec l'environnement, l'empathie affective à l'égard du non-humain se construit de manière privilégiée dans l'enfance. Si elle n'est pas présente chez l'adolescent, nos résultats nous conduiraient à douter de la possibilité qu'une approche éducative la lui fasse construire, tout au moins dans le contexte d'une formation professionnelle.

Comme le soulignent Robottom et Hart (*op.cit.*), l'éducation à l'empathie vise à préparer le futur citoyen pour la vie et non pas pour le travail en s'appuyant sur l'identification avec la Nature. Le positionnement de la personne dans un contexte de travail comme l'exige une formation professionnelle, la confronte à des réalités professionnelles de nature contradictoire, voire conflictuelle. Certes, la relation affective à l'animal favorise l'apprentissage de savoirs et de pratiques qui contribuent à renforcer ce lien et à prendre en compte le bien-être de l'animal. Elle nous apparaît même essentielle comme un véritable pré-requis en amont de la formation. Mais elle suppose aussi de la mettre en dialogue avec l'acte de production. Un tel dialogue peut être à la source de souffrance, de conflits de valeurs dans les situations qui la remettent en cause. Ce sont ces contradictions qui doivent être explicitées pour devenir un levier de changement, qu'il s'agisse de celles qui invitent à une coupure avec l'animal alors même que la personne aspire à tisser une relation affective, ou de celles qui supposent une relation affective alors que la personne souhaite une coupure avec l'animal. Il ne s'agit donc pas de privilégier une approche intuitive et sentimentale ou une approche rationnelle. Il s'agit bien au contraire d'en favoriser un dialogue.

L'activité professionnelle génère des contradictions inhérentes aux finalités de la relation avec l'animal, contradictions éthiques et téléologiques intrinsèques à l'agir. Les relations que la personne entretient dans les contextes scolaires, professionnels ou familiaux la confrontent aux divergences de conceptions, d'éthiques et de finalités véhiculées dans la société. Ce sont ces deux niveaux de contradictions que l'éducation formelle doit penser pour ne pas courir le risque d'être une forme éducative tantôt complémentaire, tantôt concurrente avec les autres formes d'éducation avec lesquelles la personne se confronte. S'agit-il encore de comprendre les contradictions dans le cadre de règles implicites ou explicites qui les génèrent. Souhaiter développer une relation affective avec

les animaux et élever un grand nombre d'animaux sont deux aspirations concurrentes pour Marc qui suppose qu'un système d'exploitation viable suppose nécessairement un grand nombre d'animaux.

Nous sommes donc amené à distinguer une éducation à l'empathie interprétative d'une éducation à l'empathie critique, éducation qui fasse dialoguer valeurs et éthiques, affects, savoirs.

L'éducation à l'empathie critique suppose une explicitation des tensions, des contradictions qui jalonnent les activités du professionnel. Un enseignement qui nierait la dimension affective et les enjeux éthiques qu'une pratique ou un savoir génère au regard du bien-être animal est à la source de tension et de souffrance chez la personne, voire chez l'animal. Nous pourrions rétorquer que cette souffrance, ce mal-être, est momentané et qu'il permet à la personne de s'adapter au contexte professionnel pour lequel elle est formée. Nous considérerons alors qu'il doit se résoudre au travers de mécanismes de coping, mécanismes qui conduisent à ajuster son affectivité et son éthique aux contraintes du monde professionnel. Des stratégies didactiques doctrinales ou pragmatiques seraient alors les plus judicieuses pour éviter l'explicitation des tensions. Elles permettraient d'imposer ce qui doit être la norme ou tout du moins de le croire, et d'éviter tout débat. Si effectivement nous constatons que des élèves se soumettent à de telles modalités d'enseignement, d'autres les rejettent, que cet enseignement soit en faveur ou contraire au bien-être de l'animal. Les uns font des pratiques et savoirs enseignés à l'école la référence, tandis que les autres préfèrent construire leurs savoirs et pratiques de référence dans d'autres espaces d'échange sociaux ou avec l'animal.

L'introduction du bien-être animal dans la législation européenne et française, notamment dans le projet de Loi d'Avenir pour l'Agriculture, l'Alimentation et la Forêt⁸⁶, et dans les curricula formels de l'enseignement agricole, déstabilise ce qui fait la référence et questionne ce qui doit être conforme. Si il n'y a plus de normes de stables, les mécanismes de coping que nous mentionnions précédemment sont alors plutôt à considérer comme des mécanismes de défense, non pas que les processus psychologiques changent, mais que le contexte évolue et conduit à requestionner ce qui est normal, ce qui est conforme. A l'instar de Fromm (2002), nous nous inscrivons contre un relativisme sociologique qui conduirait à considérer qu'une pathologie peut être définie en termes de manque d'ajustement aux modes de vie définis par la société. Si la normativité génère de la souffrance, c'est cette souffrance que le système éducatif doit interroger. Il ne nous apparaît donc pas plus judicieux de faire du bien-être animal une norme à imposer au travers d'un enseignement dogmatique, tout du moins dans une période transitionnelle qui nous fait passer comme l'envisage Fontenay (1998) d'un paradigme humaniste à un paradigme post-humaniste. Comme nous l'avons constaté au travers de l'analyse des manuels scolaires de l'enseignement agricole contemporains, le contexte est à la polémique aussi au sein du système éducatif. Si beaucoup d'auteurs de manuels évitent la question du bien-être animal, d'autres choisissent une posture engagée, et d'autres enfin sont paradoxaux dans le message qu'ils véhiculent. Ils posent, implicitement ou explicitement, la question des savoirs et des pratiques à promouvoir, du type d'élevage et de production animale à préconiser.

Si le bien-être animal devient une nouvelle norme sociale et législative, il doit être questionné dans le domaine éducatif au travers de ce qu'il engendre comme tension et donc comme souffrance

⁸⁶ Article L1, alinéa 3 : « *La politique en faveur de l'agriculture et de l'alimentation, dans sa triple dimension européenne, nationale et territoriale, a pour finalités (...) de veiller au bien-être et à la santé des animaux* ».

pour la personne. Du souci du bien-être animal, notre réflexion sur l'éducation au bien-être animal nous conduit à réfléchir au bien-être de la personne, de l'apprenant.

Or, si nous constatons que ces tensions sont évitées chez les enseignants, nous en observons trois raisons majeures : (1) la connaissance partielle et parfois erronée des enjeux éthiques et affectifs en jeu chez leurs apprenants, (2) la peur du débat et (3) le souhait de pouvoir ou la conviction de devoir convaincre dans une posture engagée explicite ou ou contraire dans celle ne pas s'engager sur des plans axiologique, affectif et cognitif. Nous proposons d'en préciser les fondements et les conséquences en termes éducatifs.

La connaissance réductrice des enjeux que soulève le bien-être animal est lisible au travers des visions dualistes qu'ont les enseignants de leurs élèves. Elle se limite à une vision binaire en termes d'attitudes favorables ou défavorables au bien-être animal. Nous observons pour notre part, une grande diversité d'éthiques en jeu, et surtout la complexité de l'éthique de chaque personne. Nous avons aussi interviewé des élèves exprimant le souhait d'une relation affective à l'animal et d'une motivation altruiste à son égard. Or, les enseignants craignent pour partie les réactions d'élèves à l'encontre du bien-être animal, et évitent d'introduire des pratiques « hors-normes » tout autant que la dimension sensible et affective que suppose la relation à l'animal. Ils contribuent alors à engendrer des savoirs et des pratiques conformes à ce qu'ils croient relever du monde professionnel et à placer l'affectivité hors de la scène éducative. Ils scindent artificiellement ce qui relève de la relation à l'animal de ce qui relève de l'acte de production. La relation entre les élèves et les enseignants se fonde pour partie sur un véritable malentendu, entre certains qui souhaitent pouvoir tisser une relation affective à l'animal et réfléchir à des pratiques respectueuses de l'animal et les seconds qui craignent l'expression de la sensibilité et la créativité dans leurs approches didactiques. Cette relégation de la dimension affective de la relation dans la sphère privative que les tenants de l'éthique du care veulent repositionner dans la sphère publique (Gilligan, *op.cit.*) est pour Fromm (2002) le propre des sociétés capitalistes modernes qui se fondent sur l'individualisme et la relation d'intérêts. Le psychologue invite tout au contraire à fonder la relation sur l'amour dans une orientation productive, et créative, c'est-à-dire « *the active and creative relatedness of man to his fellow man, to himself and to nature.(...) In the realm of feeling, the productive orientation is expressed in love, which is the experience of union with another person, with all men, and with nature, under the condition of retaining one's sense of integrity and independence* » (p. 31). Créativité et amour vont de pair. Les enseignants apparaissent s'inscrire dans la conformité d'un enseignement qui interdirait affectivité et créativité, d'une école qui ferait autorité sur les savoirs, les valeurs et les affects à promouvoir. La personne aliénée par la conformité « *trouve qu'il est presque impossible d'être soi-même parce que il est saisi par la panique d'expérimenter le néant* » (Fromm, 1976, p. 151). L'enseignant manque alors du sens de soi à l'image de R., qui exprime sa créativité et son affectivité uniquement hors de l'espace scolaire pour éviter d'être désapprouvé par ses élèves. Comme le souligne Saarni (1999), l'expression de nos émotions est intimement liée au contexte social. Les influences sociales sont puissantes sur la génération de nos émotions selon qu'elles sont

approuvées ou désapprouvées. Et les émotions de honte ou d'embarras motivent le choix de nos comportements.

C'est donc au souci que les acteurs du système éducatif - élèves, enseignants, ou auteurs de manuels scolaires - soient en cohérence avec leurs valeurs, leurs savoirs et leurs affects que répond une éducation au bien-être animal. Le contexte éducatif doit supposer de réguler l'expression des « self-conscious emotions » (Tracy, Robins et Tangney, 2013), émotions de honte, de culpabilité, d'embarras, qui conduisent à chercher l'approbation des autres et à adapter en conséquence l'expression de ses valeurs et de ses sentiments à ce que nous pensons être attendu. Nous ne considérons pas que ces émotions sont universellement préjudiciables à la personne. Elles empêchent cependant la construction d'une démarche éducative qui favorise le maintien ou la construction de l'estime de soi et l'émancipation de la personne dans la question controversée du bien-être animal. Ces émotions permettent certes de se protéger, de se défendre, et de maintenir sa place dans le groupe social (Tracy et Robins, 2004), mais elles conduisent aussi la personne à nier les autres émotions qui l'animent (comme celle de la tristesse au départ d'une vache à l'abattoir ou de la peur de faire mal à l'animal) et les éthiques altruistes qui peuvent y être associées.

L'approche éducative du bien-être animal doit être comprise comme une mise en tension entre un besoin de conformité, d'appartenance et le besoin d'individualité de l'individu, qu'il s'agisse de l'apprenant comme des éducateurs (Fromm, 1995). Elle suppose à la fois d'éviter de générer la crainte de l'exclusion du groupe et des comportements de rejet tout en favorisant le respect d'autrui, respect à la différence, et permettre l'expression des valeurs, affects et savoirs.

Elle doit aussi considérer les tensions que génère une formation professionnelle, tensions entre le désir de relation avec l'animal et les enjeux associés à l'acte de production. C'est entre les désirs affectifs et les finalités de la production que se situent les contradictions et qui ne peuvent trouver de résolution que sur le plan individuel. Si Noël n'a qu'une visée productive, Marc, Joëlle, Myriam s'inscrivent préférentiellement dans la relation. Éliane, Ondine et Marlène se positionnent dans un entre-deux. Le premier enjeu éducatif est donc de se situer dans cette double tension entre individualité et appartenance d'une part et relation et production de l'autre. Si l'élève exprime une motivation prioritairement fusionnelle, le désir de relation avec l'animal peut être un levier d'apprentissage de savoirs et de pratiques favorables au bien-être animal. Faut-il encore que la personne, dans un besoin d'appartenance à un groupe professionnel ne s'inscrive pas dans une acceptation de ou une soumission à des pratiques professionnelles. Si l'élève exprime une motivation essentiellement de production, une finalité éducative doit avoir moins comme objectif de favoriser une motivation relationnelle que de questionner la responsabilité de l'élève dans sa relation à l'animal.

Alors que le débat peut permettre de favoriser la créativité et trouver des réponses à de telles tensions, c'est la peur du débat qui est exprimé chez une partie des enseignants. Cette peur réside pour partie dans la croyance que l'enseignant doit prendre partie et convaincre. C'est donc dans l'incapacité à distinguer ce qui relève d'une posture engagée d'une posture impartiale que se fonde

ses difficultés. Alors que la discussion peut répondre à ce besoin de créativité, les stratégies didactiques de type critique ne sont mentionnées par aucun enseignant. Alors même qu'il est sollicité par des élèves qui cherchent à sortir des messages contradictoires véhiculés dans les espaces familiaux et professionnels et des contextes professionnels qui les interrogent, les enseignants non seulement ne répondent pas à ce besoin mais qui plus est alimentent la controverse sans qu'elle ne soit explicitée.

Le « refroidissement » de la question vive du bien-être animal conduit alors à promouvoir une techno-science. Les seules postures plébiscitées par les enseignants, qui relèvent soit de la neutralité exclusive, soit de la partialité exclusive, conduisent à « désaffectiver » et dévaloriser la question et à réifier tout autant le bien-être animal que l'animal lui-même.

Nous pouvons envisager l'absence de mention d'affectivité ou de valeurs comme relevant de leur genre professionnel, c'est-à-dire des conventions d'action implicitement ou explicitement définies pour agir, une traduction de la prescription sociale, la façon dont les membres du collectif doivent se comporter dans la relation sociale, les façons de travailler acceptables. C'est à travers lui que les travailleurs se jugent et s'estiment (Clot et Faïta, 2000). Si le genre est une aide à l'agir professionnel, un repère de l'action, l'enseignant ne doit pas confondre le genre du style comme l'illustrent les débats entre R. et Y. sur la question de l'introduction de pratiques de manipulation de l'animal innovantes dans l'enseignement. Le style renouvelle, transforme le genre dans la situation. *« Il participe du genre auquel il donne son allure (...) Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances » (ibid., p. 15).*

L'introduction du bien-être animal requestionne tout autant les styles que les genres associés aux activités professionnelles des enseignants mais aussi aux activités des élèves. Car si il y a un genre professionnel de l'enseignant, il y a aussi un genre de l'élève (Ruelland-Roger et Clot, 2013). Les élèves que nous avons interviewés considèrent que l'école est pourvoyeuse des savoirs ou des pratiques de référence. L'élève soit les accepte voire s'y soumet car il les considère universels et non-controversables, soit il les rejette si elle contredise ses savoirs d'expérience.

L'approche qu'il nous apparaît souhaitable de promouvoir invite à dépasser une conformité à un genre de l'enseignant et de l'élève qui devient une contrainte ou tout du moins d'imaginer la construction d'un nouveau genre. L'introduction du bien-être animal dans la formation professionnelle conduit à revisiter la question de l'universalité des savoirs et des pratiques professionnelles. Il n'y a plus LA mais des réponses possibles en réponse à des activités professionnelles porteuses de contradictions, contradictions dont l'expression est multiple et dépend étroitement de l'individu. Dans les écoles démocratiques au sein desquelles les enseignants encouragent leurs étudiants à exprimer leurs opinions au travers de questions importantes de l'école ou de la classe relative au curricula, aux méthodes d'apprentissage, aux relations sociales, les élèves développent un jugement moral autonome et une pensée critique non conformiste (Weinstock, Assor et Broide, 2009). En créant une culture du raisonnement moral dans les situations professionnelles qui engagent la question du bien-être animal, nous pouvons espérer permettre à l'élève d'apprendre

à apprendre au sens qu'en donne Bateson (1995), c'est-à-dire à développer une habitude transsituationnelle. Une telle approche est à notre avis la plus à même de faire dialoguer intuition, sentiment, raison et valeur. C'est au travers du « débat » instauré avec des pairs et avec l'animal que nous pensons pouvoir se construire une intuition critique et un raisonnement affectivo-éthique.

La démarche interactionnelle proposée est, à ce titre, aussi éducative que la résolution de problèmes complexes engageant savoirs, pratiques controversées, valeurs et affectivité. En d'autres termes, la formation au raisonnement affectivo-éthique est aussi importante que la formation de compétences « émotionnelles » qui permettent de favoriser la confiance à l'égard d'autrui, et la confiance en soi. En ce sens, nous nous inscrivons plus dans une didactique des QSV qui promeut la valorisation des humanités que de l'éducation inspiré du courant des SSI (Simonneaux, sous presse). Il nous paraît nécessaire de dépasser la seule alphabétisation scientifique, et invitons aussi à une alphabétisation éthique, au travers de la connaissance de ses propres valeurs, et de la complexité de son éthique en situation. Il s'agit ainsi de faire dialoguer rationalité et intuition affective. Les tenants des QSV (Simonneaux et Legardez, 2011) s'inscrivent dans une visée émancipatrice de la personne, avec comme finalité de libérer la personne des situations de dépendance qui freinent son développement cognitif, moral et affectif. Tel que nous formulons cette téléologie éducative morale, nous pourrions l'interpréter, au regard du développement moral de l'individu Kohlbergien, comme une invitation à dépasser les stades préconventionnel et conventionnel et à s'inscrire dans un stade post-conventionnel où la personne choisit ses principes moraux. Mais s'émanciper s'inscrit plutôt pour nous dans la compréhension de ce qu'est la complexité éthique aussi bien au niveau de l'individu que de la société, les tensions axiologiques qui les animent afin de permettre à la personne de faire ses propres choix éthiques en conscience. C'est donc une émancipation des influences sociétales et une capacité à l'intégrité, à savoir « *un trait de caractère qui rend les personnes vraies vis-à-vis d'elles-mêmes : elles représentent véritablement – en privé et en public – leurs états intérieurs, leurs motivations et leurs engagements. Ces personnes assument leurs sentiments et leur comportement de manière responsable* » (Peterson et Seligman, 2004).

Pour autant le seul souci de s'émanciper, de se libérer d'une dépendance morale et d'être intègre ne suffit pas à répondre à la finalité éthique de préserver autrui ainsi que l'animal. L'éducation doit avoir une visée éthique, « *visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes* » (Ricoeur, 1990, p. 202). L'émancipation répond bien au souci de soi, d'estime de soi, terme que propose Ricoeur (*op.cit.*). Mais l'estime de soi suppose aussi l'estime d'autrui, non seulement dans la relation intersubjective mais aussi au sein d'institutions, structures du vivre-ensemble que forme toute communauté. La notion de communauté, la législation qui relève du bien-être animal renvoie à la question de la morale et des normes. Si nous privilégions une éducation à l'éthique complexe, celle-ci se fonde tout autant sur les valeurs en jeu dans la relation, la compréhension complexe de l'Autre que sur les normes morales définies socialement. En d'autres termes, l'émancipation ne peut pas supposer de nier ou de faire fi de l'existence des normes. Celles-ci invitent au contraire à questionner et éclairer notre éthique, de développer ce que Ricoeur (*ibid.*) nomme une sagesse pratique. C'est, sur un plan éducatif, en questionnant ces normes dans des situations de tension que l'éthique de la personne peut s'élaborer. Il ne s'agit donc pas de faire

prévaloir les enjeux éthiques dans la seule relation intersubjective, mais aussi les principes de justice définis par la communauté. De l'émancipation, l'enjeu éducatif devient la responsabilité de ses actes dans la relation.

L'approche socio-constructiviste, fondée sur la confrontation interindividuelle au travers de la construction de réponses à des problèmes individuels ou collectifs, doit permettre de mettre en regard des savoirs informels, anecdotiques, expérientiels de concert avec les savoirs scientifiques stabilisés ou controversés, les affects, les valeurs et les éthiques en jeu. Il s'agit plus particulièrement de prendre en compte les acquis de l'éducation informelle et non-formelle dans l'éducation formelle. Cette prise en compte est pour Dasen (2004) la clef de voûte de l'adaptation culturelle d'un système éducatif. L'implication du citoyen dans les prises de décision autour de questions qui relèvent de la science à laquelle invite la Post Normal Science questionne une telle adaptation. La didactique des QSV qui se fonde sur cette nouvelle conception de la science dans la société nous apparaît être heuristique. Il ne s'agit plus d'opposer l'éducation formelle à l'éducation informelle et non formelle comme l'envisageait l'école occidentale (Brougère et Bézille, 2007). L'enjeu de l'éducation formelle réside pour partie dans une formalisation des acquis de l'éducation non formelle et informelle et d'y porter une réflexion critique. Nous parlerons d'une formalisation critique des différents acquis éducatifs. Elle doit permettre d'interroger non seulement les expériences antérieures mais aussi de modifier la qualité des expériences ultérieures au sein d'un processus réfléchi et contrôlé (Brougère et Bézille, *op.cit.*) notamment au regard des savoirs scientifiques et de générer des situations porteuses de dilemmes cognitifs et éthiques. Un tel apprentissage vise à la responsabilisation de la personne. Nous considérons que cette responsabilité prend tout son sens dans l'observation des effets de ses choix sur l'animal et sur son bien-être. C'est une responsabilité de la relation que la personne souhaite élaborer avec l'animal qui est en jeu aussi bien que la responsabilité liée à l'acte de production. Questionner la personne sur son éthique relationnelle et ses finalités de production doit permettre de favoriser la création de systèmes de production et de pratique innovantes, voire de réinterroger les finalités professionnelles de l'élève. Nous parlerons d'une éducation à la créativité responsable.

L'approche éducative que nous préconisons se fonde sur les échanges entre pairs, et comme nous l'avons conclu, elle doit être pensée au travers de la question de la construction de l'estime de soi des participants. Elle suppose donc qu'y soient développés un principe déontologique de respect et une démarche communicationnelle fondée sur l'empathie. Elle fonde la relation sur la confiance à l'égard d'autrui, principe qui est au cœur de la réflexion éthique de Von Foerster (*op.cit.*). Elle suppose donc de mettre en tension les conflits scientifique et éthique que suppose le débat et le soin apporté à l'autre.

Il est ainsi permis de construire un dialogue entre la sphère subjective de la véracité, qui se fonde sur l'intégrité du sujet apprenant, l'intersubjectivité qui suppose une intercompréhension mutuelle, et la sphère de l'objectivité, qui se fonde sur l'échange de savoirs scientifiques. C'est tout

particulièrement dans l'intersubjectivité que les valeurs et les éthiques vont pouvoir s'exprimer et sont susceptibles de faire l'objet d'une prise de conscience. L'empathie que suppose l'intercompréhension a deux enjeux : elle permet de favoriser le maintien, voire la construction de l'estime de soi de l'« empathisé » et favoriser sa réflexivité, et permet à l'« empathiseur » de développer une identité consciente en se plaçant dans la perspective excentrée d'un autre tel que l'envisage Mead (2006). Il s'agit donc non pas de considérer l'agir communicationnel habermassien dans la finalité de construire des normes universalistes mais de permettre aussi l'expression des valeurs et affectivité associées en contexte à des normes définies socialement. Une telle approche suppose que la personne accepte de s'inscrire dans une intercompréhension, de construire une représentation réfléchie d'un point de vue éthique de ses choix professionnels et qu'elle puisse appliquer des normes universalistes dans le respect de son affectivité, de ses motivations et de son éthique. Il s'agit de lui permettre de construire son éthique au sein d'un cadre normatif, ce qui suppose une connaissance de ses propres besoins, c'est-à-dire comme l'envisage Honneth (2008) d'avoir la capacité à représenter sa vie « *comme un contexte narratif émergeant de ces « méta-désirs » ou de ces évaluations éthiques* » (p. 360). En d'autres termes, l'élève est invité, au travers de la narration, à prendre conscience et à construire l'orientation affective et éthique qu'il souhaite donner à sa vie professionnelle. Une sensibilité éthique est susceptible de se construire dans la mesure où la personne comprend que d'autres personnes peuvent se retrouver confronter à des situations décisionnelles difficiles. Comme le souligne Saarni (*op.cit.*), une telle sensibilité peut se construire dans l'interaction sociale. Nous considérons donc qu'il s'agit d'une éducation au care en dialogue avec des principes de justice. Il s'agit d'un care qui relève aussi bien du souci de soi-même que de l'autre. L'intercompréhension relève du souci de recevoir du soin tout autant que de donner du soin à l'autre.

Mais, ne nous inscrivant pas dans un constructivisme extrémiste qui conduirait à remettre en cause toute réalité à la réalité, nous considérons que cette intersubjectivité entre humains doit dialoguer avec une démarche d'objectivation avec l'animal, qui se construit dans une intersubjectivité dont l'animal est partie intégrante. Wilber (1996), en commentant les travaux d'Habermas, invite ainsi à faire dialoguer le « je », le « nous » et le « cela ». Le « je » est le langage de la subjectivité intérieure. Le « nous » est la vision du monde collective construite sur l'intersubjectivité. Le « cela » décrit l'extériorité objective et ses interrelations. L'émancipation n'a pas pour finalité de privilégier le « je » au détriment du « nous » et du « cela ». L'émancipation se construit sur la base d'un dialogue entre le je, le nous et le cela qui conduit la personne à accroître la connaissance de son « je » en relation avec les autres aussi bien qu'avec l'animal. Gilligan (2008) suggère de développer des actes de coopération pour permettre « *le développement de l'empathie et de la sensibilité (...), pour assumer le rôle de l'autre en particulier et pour apprendre à connaître autrui comme une entité différente de soi* » (p. 27).

Les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture ont favorisé au XIXe siècle une intersubjectivité fondée sur la définition d'une morale imposée à un « je » dont la cruauté était

dénoncée. Le « je », et plus particulièrement ce qui pouvait expliquer ses motivations susceptibles de conduire à des comportements cruels, et le « cela », l'animal et ses besoins étaient moins questionnés que la légitimité des comportements humains à son égard. En d'autres termes, c'est le « nous » qui était privilégié. L'avènement de la zootechnie, et son enseignement fait privilégier le « cela ». Il annonce aussi le divorce de la morale et de la science. La morale est enseignée parallèlement dans la mesure où les formations s'inscrivent tout autant dans un enseignement général que professionnel. La professionnalisation de l'enseignement agricole au XXe siècle conduit les auteurs des manuels à privilégier la connaissance d'un « cela » réifié qui répond aux seules finalités de la production. « *La science a commencé à chasser la conscience et la morale hors de leur territoire en prenant toute la place* » (Wilber, *ibid.*, p. 117). L'introduction du bien-être animal dans les formations professionnelles suppose la réintroduction de la dimension éthique et morale de la relation homme-animal, c'est-à-dire de la question du « je » et du « nous » dans la relation à l'animal. Elle conduit à faire dialoguer un « cela » subjectivé, c'est-à-dire un « cela-tu », avec le « je » et le « nous ». Les auteurs des manuels ont actuellement des postures différentes, tantôt en envisageant le bien-être comme une seule question scientifique, tantôt comme une seule question morale et éthique. Si des auteurs expriment des questions éthiques et morales, ils prennent plutôt une posture engagée qu'impartiale.

Pour Wilber (*op.cit.*), l'intégration du « je », du « nous », et du « cela » est la tâche de la postmodernité. Elle suppose de penser l'acte éducatif au travers d'un agir relationnel, productif et communicationnel (figure n°44).

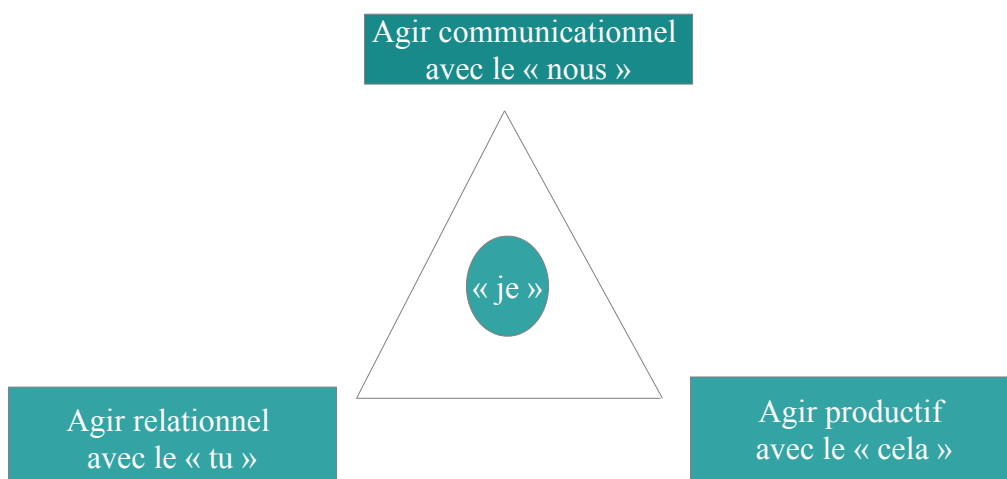


Figure n°44: Les trois formes de l'agir de l'éducation au bien-être animal

En formation professionnelle, l'enseignant doit selon nous permettre à l'élève à circuler dans ces formes d'agir dans le traitement de la question du bien-être animal. L'agir productif est l'agir avec le « cela ». L'agir relationnel est l'agir avec le « tu », c'est-à-dire un animal relationné. L'agir communicationnel est l'agir avec le « nous », la communauté humaine que constituent les acteurs éducatifs. Le « je » se situe à l'interface de ces trois modes d'agir. Il est un « je-auteur » et non plus un « je-bourreau » ou un « je-soumis ».

Les manuels du XIXe siècle ont proposé jusqu'à l'avènement des sciences zootechniques soit de s'inscrire dans un agir relationnel, soit d'inviter à intégrer un agir relationnel et productif. Les auteurs prenant une posture engagée niaient le « nous » ou invoquaient un « nous » abstrait et autoritaire. Dans les manuels de la période contemporaine, l'agir prôné est un agir productif et la relation est peu questionnée. Le bien-être animal lorsqu'il est mentionné intègre un « nous » abstrait (comme par exemple la « demande sociale »). Les enseignants, pour leur part, rejettent le « nous » et interrogent l'agir relationnel et productif. L'enseignante en production animale dont nous avons interviewé les élèves met en œuvre des démarches éducatives qui tiennent compte tantôt l'agir relationnel, tantôt de l'agir productif. L'absence d'un agir communicationnel empêche l'intégration des deux autres modes d'agir. Les trois modes d'agir doivent donc être pensés dans un rapport de synergie.

L'approche éducative qu'ils supposent conduit à questionner plus généralement une formation initiale et continue des enseignants dont la stratégie est d'éviter l'explicitation des éthiques en jeu et les controverses sur le savoir, tout autant que la dimension affective associée à la notion relation Homme-animal. Nous concevons pour cette formation trois finalités : (1) faire envisager le bien-être animal dans le paradigme postmoderniste, (2) promouvoir des stratégies didactiques critique et problématisante, (3) apprendre à développer une posture d'impartialité engagée, (4) favoriser une connaissance de soi dans sa relation à l'animal.

Il s'agit de faire comprendre que le bien-être animal est une notion scientifique, éthique, subjective, sociale et politique et que c'est au travers de ces différentes dimensions qu'il doit être enseigné. Cette approche suppose d'envisager une démarche transdisciplinaire associant les sciences du vivant et la philosophie et faisant dialoguer sciences, savoirs et pratiques d'expérience et valeurs.

Les stratégies didactiques problématisante et critique enjoignent l'enseignant à favoriser une approche socio-constructiviste. L'apprentissage au travers de la prise de conscience, du conflit socio-cognitif et du dérangement socio-épistémologique suppose que l'enseignant anime les échanges sans tenter de convaincre. L'enseignant doit plutôt conduire l'élève à réfléchir dans une formation professionnelle aux pratiques, systèmes d'exploitation ou entreprises qui lui correspondent. En d'autres termes, il doit accompagner l'élève à construire le projet professionnel qui corresponde à ses motivations et ses valeurs au regard du bien-être animal. Cet accompagnement suppose de questionner la dimension politique du bien-être animal, l'évolution de la demande sociale, la posture des syndicats sur cette question ..., mais de questionner aussi l'orientation professionnelle que l'élève a choisie, bon gré ou mal gré.

Dans les stratégies didactiques critique et problématisante, l'enseignant est invité à prendre une posture relevant d'une impartialité engagée, c'est-à-dire une posture où les enseignants donnent leurs points de vue tout en favorisant l'analyse de points de vue en compétition sur les controverses en jeu (Kelly, 1986). Cette posture est préférée par Kelly à celle de l'impartialité neutre qui supposerait que l'enseignant ne dévoile pas son propre point de vue, posture illusoire, les élèves cherchant toujours à découvrir l'opinion de l'enseignant (Simonneaux, 2003). Cette posture est selon nous nécessaire pour deux autres raisons : elle permet à l'enseignant d'exprimer son identité, une identité incarnée, et de maintenir son intégrité mais surtout elle peut autoriser l'élève à exprimer son affectivité, ses valeurs et sa normativité⁸⁷ dans le contexte scolaire. Elle suppose que l'enseignant ait conscience des affects, valeurs et éthiques qui l'animent et de leur subjectivité.

Les démarches didactiques dans la formation des enseignants doivent à notre avis faire écho aux démarches didactiques préconisées pour les élèves. Elles peuvent se fonder sur l'échange entre pairs sur la question de l'éducation du bien-être animal, mais celle-ci doit alors se fonder non seulement sur les expériences de chacun mais aussi sur l'apport par l'animateur d'informations relatives à des stratégies didactiques observées hors du groupe, et inviter à une réflexion critique. Il nous semble aussi nécessaire de réaliser un accompagnement de l'enseignant, c'est-à-dire de baliser le travail sur le retour d'expérience, et au travers de la réflexivité de tisser les concepts scientifiques, les valeurs en jeu (Paul, 2003). Il y a en effet concurrence possible entre des savoirs issus de la recherche et les savoirs professionnels. Les enseignants participant au focus-group de notre recherche se fondent en majeure partie sur leurs expériences subjectives. Il s'agit donc de mettre en place des dispositifs qui favorisent la confrontation des savoirs scientifiques et d'expériences plutôt que leur cloisonnement. Il serait inopportun d'avoir des réflexions issues de la recherche comme tenant le haut du pavé, ce qui serait en complet paradoxe avec les résultats de notre recherche. Nous pensons donc, à l'instar de Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008), que l'articulation entre les différents savoirs doit se faire en référence à des situations de travail. « *C'est au gré de leur expérience pratique, dans le travail, que les enseignants traduisent et adaptent les savoirs acquis en formation, pour les ajuster à la réalité du métier, c'est bien à partir de l'expérience que ces savoirs sont utilisés ou non* » (Altet, 2008, p. 92). Altet (*ibid.*) montre la dimension heuristique de l'analyse de pratiques professionnelles. Les démarches qui la valorisent sont l'occasion pour les formateurs de proposer des outils conceptuels et des référents théoriques qui sont de véritables savoirs-outils pour recadrer et formaliser la pratique de l'enseignant. La théorisation des QSV n'a pas de sens à être prescriptive plutôt qu'à permettre une grille d'analyse de ses propres pratiques, telle la grille d'analyse des configurations didactiques proposée par Simonneaux (*op.cit.*).

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. Les manuels scolaires doivent notamment permettre d'accompagner la mise

87 Nous distinguons à l'instar de Clot et Faïta (2000) la normalité qui s'impose à l'individu de la normativité qui est élaborée par le groupe.

en œuvre des nouvelles modalités éducatives suggérées. Se pose alors la question de savoir si il est préférable de définir un manuel unique ou d'inviter à la rédaction de plusieurs manuels adoptés par l'État. L'arrêté du 16 juin 1880 sur l'instruction primaire et la circulaire du 7 octobre 1880 aux recteurs exposaient les principes d'un système respectant la libre concurrence des éditeurs et le libre choix du personnel enseignant. Le directeur de l'enseignement scolaire Ferdinand Buisson, dans un rapport adressé au ministre Jules Ferry le 6 novembre 1879, qualifie de « chimère », l'idée d'un manuel unique. Il estime qu'il y aurait de graves inconvénients à imposer aux maîtres leurs instruments d'étude, et qu'il n'y en aurait aucun à leur laisser librement indiquer ce qu'ils préfèrent. Ce principe de non ingérence de l'État dans l'écriture des manuels reste toujours de mise. Dans le rapport 2012-036 de mars 2012 « *Les manuels scolaires, situation et perspectives* », l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, « *le manuel scolaire fait partie de nos lieux de mémoire. Il est porteur des valeurs et des normes, implicites ou explicites, que l'institution entend promouvoir au titre de l'éducation des élèves dont elle a la responsabilité. Il n'est donc pas surprenant qu'il soit la cible de critiques, émanant de responsables politiques, d'associations, de journalistes, ou d'universitaires qui comparent les savoirs enseignés aux savoirs savants, surtout dans les domaines où plusieurs courants de la recherche peuvent se confronter. Il n'est pas surprenant non plus que, ces valeurs et ces normes étant aujourd'hui plus contestées ou moins explicites, les manuels en subissent les effets critiques (...)* Le manuel en effet n'a pas vocation à présenter les mêmes exigences de neutralité et d'objectivité que des ouvrages scientifiques. Il a été conçu d'abord comme un outil pour façonner la culture scolaire, mais aussi la culture nationale. Il est inséparable du projet qui a été porté par l'école, pour instruire, mais aussi pour construire l'État-nation » (p. 16). Les auteurs du rapport invoquent que l'enseignant développe des compétences pour apprécier la qualité des documents pédagogiques. Seguin (1989) considère pour autant que « *les contenus ne devraient pas transmettre des connaissances ou des informations déformées ou incomplètes, en raison de positions idéologiques ou dogmatiques, notamment dans des domaines comme les sciences sociales, la morale, l'éducation civique. L'objectivité peut consister, parfois, à présenter plusieurs interprétations d'un même fait ou événement, ou plusieurs explications possibles d'un même phénomène* » (p. 33).

Le numérique facilite la création et la diffusion de ressources et rend poreuses les frontières entre les ressources d'origine privée et publique, qui peuvent être intégrées dans les outils pédagogiques. Il n'est guère concevable d'envisager l'imposition d'un manuel de référence et il nous apparaît plutôt nécessaire de doter l'enseignant de compétences pour apprécier un document au regard du contenu scientifique qui y est dispensé mais aussi des valeurs et éthiques explicites ou implicites qui y sont véhiculées, tout particulièrement lorsque la notion ou le thème relève d'une question socialement vive. Nous pensons tout autant indispensable que des manuels pensés en partenariat entre des acteurs de la recherche, de la noosphère et les utilisateurs, puissent en offrir une vision, non pas objective (la complexité des problématiques suppose une incomplétude des connaissances), mais tout du moins impartiale. Il est difficile d'envisager que l'auteur s'inscrive dans une posture d'impartialité neutre. En prenant une posture impartiale engagée, l'auteur doit tout à la fois expliciter ses valeurs et offrir un contenu qui permette au lecteur de comprendre les controverses en jeu. Nous

allons jusqu'à considérer que l'auteur puisse s'engager afin d'exprimer son affectivité et d'en « normativer » ainsi sa médiatisation.

Le manuel doit par ailleurs aider l'enseignant à définir sa ou ses configurations didactiques. Seguin (*op.cit.*) distingue ainsi deux types de manuels : les manuels qui proposent un ensemble d'informations dans un domaine et les manuels qui proposent une structure, un ordre et une progression pour le processus enseignement-apprentissage. Nous considérons qu'un manuel peut être qualifié de scolaire si il répond à l'un de ces objectifs. Les manuels qui relèvent de la question vive du bien-être animal doivent privilégier les éléments de plusieurs disciplines, à savoir la zootechnie, l'éthologie, l'écologie et la philosophie, les savoirs et pratiques stabilisés ou controversés dont ils relèvent ainsi que les savoirs et pratiques professionnels, pluriels et distribués.

Nous questionnons la responsabilité de la maison éditoriale du Ministère de l'Agriculture et l'autonomie et son rôle au sein des acteurs du dispositif d'enseignement agricole. Il ne peut être laissé à la initiative de l'éditeur avec l'auteur de décider des prescriptions à promouvoir. Le manuel scolaire doit pouvoir refléter les préconisations des chercheurs, des décideurs et des utilisateurs. Si dans aucun des manuels, l'auteur ne prend une posture d'impartialité engagée, peut-on laisser aux seuls enseignants la charge de construire sa propre réflexion à partir des ressources mises à sa disposition ? La diversité des manuels au regard de la posture de l'auteur risque plutôt de semer la confusion.

Nos travaux de recherche se sont en partie fondés sur des études de cas. Ils justifient des investigations complémentaires pour confirmer ou infirmer nos conclusions. Ils nous ont cependant permis de montrer l'importance de la dimension affective dans une éducation au bien-être animal et de la nécessité d'en favoriser l'expression. Elle peut pourtant être un frein à l'apprentissage. Simonneaux et Simonneaux (2009) montrent que, dans le traitement de QSV, si la situation proposée aux étudiants s'oppose à leurs systèmes de valeurs, l'affect peut freiner le raisonnement critique, et constituer une résistance. Dans les jeux de rôle, la problématique introduite par la QSV peut activer une affectivité favorable ou nuisible à l'objectif éducatif, selon que celui-ci est de favoriser l'identification ou l'empathie vis-à-vis de l'Autre (Vidal et Simonneaux, 2010) et nous pouvons raisonnablement penser qu'il en est de même dans les débats. Il ne s'agit pas pour autant de rechercher un débat alexithymique⁸⁸, ce qui serait paradoxal avec le choix de privilégier en éducation des questions vives et de favoriser l'empathie. La grille de lecture de l'affectivité que nous avons utilisée dans notre recherche ne nous a pas permis de lire l'émotion ou le sentiment dans le discours si ceux-ci ne sont pas explicitement mentionnés par la personne. Comme le souligne Kerbrat-Orrechioni (2000), « *la réflexion sur les émotions souffre d'une problématisation insuffisante des relations existant entre les niveaux psychologiques (« l'éprouvé »), cognitifs (les représentations) et linguistiques (dénomination)* » (p. 59). Nous nous sommes cantonné aux émotions et sentiments exprimés sans atteindre les émotions éprouvés. Or, l'émotion exprimée n'est pas nécessairement l'émotion éprouvée. Nous nous sommes limité aux émotions dénotées sans

88 L'alexithymie désigne les difficultés dans l'expression des émotions.

chercher à interpréter les émotions connotées (qui s'expriment par des termes tels que «le pauvre », « chic »). Plantin (2012) propose une grille de lecture qui nous permet d'analyser l'argumentation des émotions dans un propos en recherchant les lieux psychologiques à qui sont attribués les éprouvés, les émotions dites (par désignation directe de l'émotion, par désignation indirecte et reconstruction à partir d'indices linguistiques, par désignation indirecte et reconstruction sur la base de lieux communs situationnels et attitudinaux), et de reconstruire le profil émotionnel de la personne qui tient le discours. Cette grille de lecture devrait nous permettre d'analyser plus finement la place des émotions et des sentiments dans l'argumentation et dans la prise de position à l'égard de la question du bien-être animal. Elle peut aussi nous conduire à observer l'influence du débat selon le profil de l'élève (en référence à la typologie décrite figure n°20).

Nous avons mis en lumière l'importance de préserver l'estime de soi de la personne dans les pratiques d'enseignement/apprentissage en général, et dans les pratiques qui se fondent sur des échanges entre pairs en particulier. Nos conclusions invitent à questionner l'apprentissage de l'empathie au regard de la préservation ou de la construction de l'estime de soi de la personne. Les travaux de recherche menés sur les QSV privilégient l'étude des apprentissages obtenus en termes de raisonnement éthique-moral, et d'alphabétisation scientifique. Nous questionnons pour notre part l'apprentissage des compétences, improprement appelées compétences émotionnelles, qui relèvent de la connaissance de soi, de l'estime de soi dont la confiance en soi, l'empathie, et les aptitudes communicationnelles telles que la capacité à gérer des conflits, construire des liens et initier des changements (Cherniss et Goleman, 2001). Ces compétences nous apparaissent comme un véritable enjeu éducatif, car nous considérons qu'elles permettent de favoriser les débats entre pairs et les processus d'apprentissage, et plus généralement d'impliquer la personne dans une démarche de démocratie participative telle que nous y invite Habermas (*op.cit.*). Il nous semble important de questionner les facteurs favorisant un tel apprentissage dans les pratiques éducatives qui supposent des échanges entre pairs, tout particulièrement dans les situations qui invitent au débat et donc au conflit. Ces situations préconisées en réponse à une didactique des QSV (Simonneaux et Legardez, 2011) s'inscrivent dans une éducation post-moderne (Panissal, à paraître). Si les échanges cumulatifs et exploratoires peuvent favoriser une co-construction du savoir (Panissal et Brossais, 2012) et si les échanges disputationnels sont à même de favoriser des échanges exploratoires (Polo, Plantin, Lund et Nicolai, 2013), nous questionnons l'apprentissage de compétences empathiques et la construction ou le maintien de l'estime de soi des participants que tels échanges permettent.

Nos recherches nous ont conduit à nous questionner sur l'éducation éthique-morale en interrogeant des théories sociales et développementalistes. Wilber (*op.cit.*) se fonde sur les théories développementalistes pour envisager l'éducation morale de l'individu. Pour cet auteur, la progression dans les stades successifs dépend des développements antérieurs dans les stades inférieurs. En particulier, une personne ne peut pas escamoter des stades, que l'auteur nomme état de conscience, et passer par exemple du stade préconventionnel de l'échelle de Kohlberg au stade post-

conventionnel, sans avoir préalablement vécu le stade conventionnel. Une personne peut cependant avoir à tous les stades de développement des expériences et des états de conscience des autres stades. « *Même dans leurs versions fortes comme celle de Kohlberg, environ 50 % des réponses du moi, à quelque moment que ce soit de son développement, tendent à provenir d'un niveau, 25 % du niveau immédiatement supérieur et 25 % du niveau inférieur. Aucun moi n'est jamais simplement « à » un stade. De plus, il existe toutes sortes de régressions, de spirales, de sauts en avant temporaires, d'expériences-sommets, et le reste* » (Wilber, *op.cit.*, p. 135). Ainsi le centre de gravité de la personne en termes de développement moral n'empêche pas la possibilité de vivre d'autres expériences avec d'autres états de conscience. La personne doit cependant grandir en suivant chaque stade. Il est possible sur un plan éducatif de viser des états de conscience extrêmes mais le centre de gravité soit reste stable, soit devient le stade directement supérieur. Nous avons constaté pour notre part que « le centre de gravité éthique » de l'individu à l'égard de l'animal (que nous avons matérialisé par le nombre de propos dominant dans le discours) restait stable durant deux années de formation dans des situations de formation qui sont pragmatiques ou doctrinales, même si la formation pouvait favoriser l'expression de nouvelles éthiques. Avoir comme finalité l'émancipation de la personne supposerait alors de permettre à la personne d'évoluer vers le stade de développement moral directement supérieur. Si nous choisissons le modèle de développement kohlbergien, une personne qui se situe par exemple dans un stade pré-conformiste, tel que le besoin de sécurité, ne pourrait évoluer que vers un besoin fondamental du moi supérieur, celui de l'appartenance. Une didactique des QSV qui viserait à l'émancipation de la personne et au dépassement du conformisme (qui relèvent du stade post-conventionnel) serait-elle alors prématurée ? Sans en faire le centre de gravité de la personne, elle peut tout du moins permettre des « expériences sommets » favorables au développement de la personne.

Si nous laissons le primat à la dimension sociale de l'apprentissage éthique-morale, une éducation à la pensée critique peut être envisagée quelque soit le développement moral de la personne.

Nous interrogeons ici l'influence d'une éducation à la pensée critique, supposée a-conformiste et fondée sur l'estime de soi au regard du développement moral de la personne. Tel que Searles (*op.cit.*) envisage la construction affective de la relation au non-humain, il associe une approche développementaliste à une approche sociale. Habermas (*op.cit.*) considère pour sa part que les stades post-conventionnels du modèle kohlbergien ne sont pas naturels mais dépendent du contexte psycho-social de la personne. Il nous apparaît nécessaire de faire dialoguer les modèles développementalistes et sociaux pour penser une éducation éthique-morale à l'égard du non-humain, en prenant en compte les facteurs socio-culturel, psychologique et situationnel en jeu.

Bibliographie

- Agulhon, M. (1981). Le sang des bêtes. Le problème de la protection des animaux en France au XIXe siècle. *Romantisme*, 31. CDU-SEDES, 81-110.
- Aikenhead, G. S. (1985). Collective Decision Making in the Social Context of Science. *Science Education*, 69(4), 453-475.
- Ajzen, J., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- Alin, C. (1999). Histoires de vie : une identité ethno-archéologique. *Spirale*, 24, 55-76.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C.A. Murchinson (Ed.), *A Handbook of Social Psychology*, Clark University Press.
- Alsop, S., & Watts, M. (2003). Science education and affect. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 25(9), 1043-1047.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (pp. 91-105). Paris : De Boeck.
- Amalvi, C. (1979). Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France. *Revue historique*, 262, 359-398.
- Ampuero, D., Miranda, C.E., Delgado, L.E., Goyen, S., & Weaver, S. (2013). Empathy and critical thinking: primary students solving local environmental problems through outdoor learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. doi :10.1080/14729679.2013.848817
- Anderson, C., & Kelner, D. (2001). The role of empathy in the formation and maintenance of social bonds. *Behavioral and brain Sciences* 25(1), 21-22.
- Anderson, C., & Keltner, D. (2002). The role of empathy in the formation and maintenance of social bonds. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 21-22.
- André, C., & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- Arduino, J. (1987). Polysémie de l'implication. *Pour*, 88. Paris : Payot, 19-22.
- Arduino, J., & Mialaret, G. (1995). L'intelligence de la complexité. Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 203-219.
- Arino, M. (2007). *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.

- Aristote (1957). *Histoire des animaux*. Paris : Vrin.
- Armengaud, F. (2001). L'anthropomorphisme, vraie question ou faux débat. In F. Burgat (Ed.), *Les animaux d'élevage ont-ils droit au bien-être ?* (pp. 166-1187). Paris, France : Quae.
- Attigui, P. & Cukier, A. (Eds.) (2012). *Les paradoxes de l'empathie. Philosophie, psychanalyse, sciences sociales*. Paris : CNRS.
- Babour, R., & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus-group research: Politics, theory and practice*. Londres : Sage.
- Bachelart, D. (2009). Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde « non humain ». In *Education relative à l'environnement*, 8, 35-55.
- Bachelart, D., & Pineau, G. (Eds.) (2009). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formations*. Paris : L'Harmattan.
- Bader, B. (2004). Epistemological renewal and environmental education : science in context. *Australian Journal of Environmental Education*, 20(2), 13-22.
- Bader, B. (2005). Rapprochement interdisciplinaire entre éducation aux sciences citoyenne et l'éducation relative à l'environnement : points de vue de chercheurs et formation des enseignants. In L. Sauvé, I. Orellana & E. van Steenberghe. *Éducation et Environnement - Un croisement de savoirs*. (pp. 109-119). Collection Les Cahiers scientifiques de l'Acfas (Association francophone pour le savoir), 104. Montréal : Fides.
- Bailey, C. (2007). La destruction de l'animal chez Heidegger. *PhaenEx 2* (2), 81-123.
- Bailly, J.C. (2013). *Le parti pris des animaux*. Paris : Christian Bourgeois.
- Bak, N. (1996). Judging change and changing judgments: an extended notion of EE. Paper presented at the *National Conference of the Environmental Education Association of South Africa*, University of Stellenbosch.
- Baker, R., & Hinton, R. (1999). Do focus groups facilitate meaningful participation in social research? In R. Barbour, & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus-group research : politics, theory and practice*. (pp. 79-98). Londres : Sage.
- Balas, A. (2002). L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Éduquer, 1*. En ligne <http://rechercheseducations.revues.org/159>.
- Baldwin, E. (1993). The case for animal research in psychology. *Journal of social issues*, 49(1), 121-131.
- Ballantyne, R.R., & et Packer, J.M. (1996). Teaching and learning in environmental education : developing environmental conception. *Journal of Environmental Education*, 27(2), 25-32.
- Ballini, P., Robardet, G., & Rolando, J.M. (1997). L'intuition, obstacle à l'acquisition de concepts

scientifiques : Propositions pour l'enseignement du concept d'énergie en Première S. *Aster*, 24. 81-112.

Bandura, A. (1984). Representing personal determinants in causal structures. *Psychological Review*, 88, 508-511.

Bandura, A. (1986). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. In H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice* (pp. 198-236). Prospect Heights, IL : Waveland Press.

Bandura, A. (1992). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. (pp. 1-60). London : Jessica Kingsley Publishers.

Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In M. Salanova, R. Grau, I.M. Martinez, E. Cifre, S. Llorens & M. García-Renedo (Eds.) *Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia*. (pp. 33-51). Castellón : Colección Psyique.

Bandura, A., Underwood, B. & Fromson, M.E. (1975) Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims. *Journal of Research in Personality*, 9, 253–269.

Baratay, E. (2012). *Le point de vue de l'animal. Une autre version de l'histoire*. Paris : Le Seuil.

Barbier, J.M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. In J.M. Baudouin, & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation*. (pp. 305-317). Bruxelles : De Boeck.

Barbour, R.S. & Kitzingen, J. (Eds.) (1999). *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. Sage : London.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.

Bateson, G. (1990). *La nature et la pensée*. Paris : Seuil, La couleur des idées.

Bateson, G. (1995). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Points essais.

Batson, C.D. (1991). *The altruism question : Toward a social psychological answer*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum.

Batson, C.D. (2011). *Altruism in humans*. New York: Oxford University Press.

Batson, C.D., Batson, J.G., Slinsby, J.K., Harel, K.L., Peekna, H.M., & Todd, R.M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of personality and social psychology*, 61(3), 413-426.

Batson, C.D., Duncan, B.D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation ?. *Journal of personality and social psychology*, 40(2), 290-302.

Batson, C.D., Eklund, J.H., Chero, V.L., Hoyt, J.L., & Ortiz, B.G. (2007). An additional antecedent

of empathic concern : valuing the welfare of the person in need. *Journal of psychology and social psychology*, 93, 65-74.

Bebeau, M.J., & Brabeck, M.M. (1987). Integrating care and justice issues in professional moral education : a gender perspective. *Journal of moral education*, 16(3) : 189-203.

Beck, U. (1992). *Risk society towards a new modernity*. London : Sage Publications.

Bègue, L. (2012). *Psychologie du bien et du mal*. Paris : Odile Jacob.

Bekoff, M. (2009). *Les émotions des animaux*. Paris, France : Payot.

Bentham, J. (1789). *An introduction to the principles of morals and legislation*. Londres : T. Payne.

Berenguer, J. (2007). The effect of empathy in proenvironmental attitudes and behaviors. *Environment and Behavior*, 39(2), 269-283.

Bergson, H. (1959). *L'évolution créatrice*. Paris : Les presses Universitaires de France.

Bernard, S., Clément, P., & Carvalho, G.S. (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. In M. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. (pp. 21-35). Presses Universitaires du Québec.

Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation Relative à l'Environnement*, 4, 207-228.

Berkowitz, M.W., & Simmons, P. (2003). Integrating science education and character education: The role of peer discussion. In D. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 1-20). Kluwer.

Bernardin de Saint-Pierre, H. (1818). *Oeuvres complètes de Jacques-Henri-Bernardin de Saint-Pierre*. Paris : Méquignon-Marvis.

Bertaux, D. (2001), *Les récits de vie*. Paris : Nathan Université, Sociologie.

Biesta, G. (2009). Witnessing deconstruction in education. Why quasi-transcendentalism matters. *Journal of philosophy of education*, 42 (3), 391-404.

Bjerke, T., Odegardstuen, T.S., & Kaltenborn, B.P. (1998). Attitudes toward animals among Norwegian children and adolescents: species preferences. *Anthrozoös*, 11, 227-235.

Blake, J. (1999). Overcoming the value-action gap in environmental policy : tensions between national policy and local experience. *Local Environment*, 4(3), 257-278.

Blanchet, G., & Blanchet, A. (1994). Interactional Effects of the Environment on the Interview. *European Journal of Psychology of Education*, 9(1), 41-53.

Blatin, H. (1867). *Nos cruautés envers les animaux au détriment de l'hygiène, de la fortune publique et de la morale*. Paris : Hachette.

Bliez-Sullerot, N. (1999). Conflits de pratiques et conflits de valeurs en formation. *Spirale, revue de recherches en éducation*, 23, 211-219.

Boissy, A. (2012). The relation between emotions and cognition in farm animals : a key to better assess their welfare. Communication au colloque *Aware*, de Bratislava, 31 mai 2012.

Boissy, A., Manteuffel, G., Jensen, M.B., Moe, R.O., Spruijt, B., Keeling, L.J., Winckler, C., Forkman, B., Dimitrov, I., Langbein, J., Bakken, M., Veissier, I., & Aubert, A. (2007). Assessment of positive emotions in animals to improve their welfare. *Physiology & Behavior*, 92, 375-397.

Boissy, A., & Erhard, H. (2014). How studying interactions between animal emotion, cognition and personality can contribute to improve farm animal welfare. In T. Grandin & M.J. Deesing (Eds.), *Genetics and the behavior of domestic animals*. (pp. 81-113). Academic press.

Boivert, Y. (1997). *L'analyse post-moderniste. Une nouvelle grille d'analyse socio-politique*. Paris : L'Harmattan.

Boivin, X., Le Neindre, P., Garel, J.P., & Chupin, J.M. (1994). Influence of breed and rearing management on cattle reactions during human handling. *Applied animal Behaviour science*, 39, 115-122.

Boivin, X., Lensink, B.J., & Veissier, I. (2000). The farmer and the animal : a double mirror. In M. Hovi & M. Bouilhol (Eds.), *Proceedings of the 3rd NAHWOA Workshop*, University of Reading, Clermont-Ferrand, 21-24 oct. 2000.

Bolognini, S. (2006). *L'empathie psychanalytique*. Paris : Erès.

Boltanski, L. (1993). *La souffrance à distance. Morales humanitaire, médias et politique*. Paris : Folio Essais.

Bonnefoy, B., Weiss, K., & Moser, G. (2010). Les modèles de la psychologie pour l'étude des comportements dans le cadre du développement durable. In K. Weiss & F. Girandola (Eds.), *Psychologie et développement durable* (pp. 71-94). Paris: In Press.

Bonvalot, G., & Courtois, B. (1986). Greffage institutionnel. In G. Pineau, & G. Jobert, *Histoire de vie, approches multidisciplinaires*. Paris : L'Harmattan.

Bony, J., & Barbet, M. (2000). Comparaison de différentes natures de couchage pour des vaches laitières en logette. *Rencontre Recherche Ruminants*, 7.

Borden, D., & Francis, J.L. (1978). Who cares about ecology? Personality and sex difference in environmental concern. *Journal of Personality*, 46, 190-203.

Borella, J. (2011). *Amour et vérité : la voie chrétienne de la charité*. Paris : L'Harmattan.

- Boszormenyi-Nagy, A., & Spark, G. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. New York: Brunner Mazel.
- Boulanger C., & Lançon, C. (2006). L'empathie : réflexions sur un concept. *Annales médico-psychologiques*, 164, 497-505.
- Boulet M, Lelorrain, A.M., & Vivier, N. (1998). *1848, le printemps de l'enseignement agricole*. Dijon : Educagri.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62, 69-72.
- 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.
- Bovet, D. (2008). Comment reconnaissons-nous et interprétons-nous les signes extérieurs de la douleur ou de la souffrance des animaux ? In T. Auffret Van der Kemp & J.C. Nouët (Eds.), *Homme et animal : de la douleur à la cruauté*. (pp. 47-77). L'Harmattan, Paris.
- Bowd, A.D., & Bowd, A.C. (1989). Attitudes toward the treatment of animals: A study of Christian groups in Australia. *Anthrozöos* 3(1): 20-24.
- Bowins, B.E. (2004). Psychological defense mechanisms: A new perspective. *American Journal of Psychoanalysis*, 64, 1–26.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss. *Loss, sadness and depression*, 3. New York: Basic Books.
- Brassac, C. (2008). L'acquisition de savoirs comme activité située et distribuée. *Actes du 1er colloque GeCSO*, ESC Troyes.
- Braus, J., Ady, J., Ardoin, N., Coleman, J., Ford, M., Grimm, K., Heimlich, J., Hopkins, M., Jeppesen, G., Mann, L., Merrick, C., Miller, F., Petty B. & Slavin, Z. (2013). *Influencing conservation action. What research says about environmental literacy, behavior, and conservation results*. National Audubon Society. The Ohio State University.
- Brewer, S.S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura : l'homme et le scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle* 37(1), 29-56.
- Broida, L., Tingley, L., Kimball, R., & Miele, R. (1993). Personality differences between pro- and anti-vivisectionnists. *Society and Animals*, 1, 129-144.
- Broom, D.M. (1991). Assessing welfare and suffering. *Behavioural processes*, 25, 117-123.
- Broom, D.M. (1998). Welfare, stress and the evolution of feelings. *Advances in the study of behavior* (27), 371-403.
- Broom, D.M. (2001). Coping, stress and welfare. In Broom D.M. (ed.), *Coping with Challenge*:

- Welfare in Animals Including Humans*. (pp.1-9). Berlin : Dahlem University Press,
- Broom, D.M. (2005). Animal welfare education : development and prospects. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32(4), 438-441.
- Broom, D.M. (2006). Behaviour and welfare in relation to pathology. *Applied animal behaviour Sciences*, 97, 71-83.
- Broom, D.M. (2007). Cognitive ability and sentience : which aquatic animals should be protected ? *Diseases of aquatic organisms*, 75, 99-108.
- Broom, D.M. (2008). Welfare assessment and relevant ethical decisions: key concepts. *Annual Review of Biomedical Sciences*, 10, 79-90.
- Broom, D.M. (2010a). Cognitive ability and awareness in domestic animals and decisions about obligations to animals. *Applied Animal Behaviour Science*, 126, 1-11.
- Broom, D.M. (2010b). Animal welfare : an aspect of care , sustainability, and food quality required by the public. *Journal of Veterinary Medical Education*, 37 (1), 83-88.
- Broom, D.M. (2011). A history of animal welfare science. *Acta Biotheor* 59, 121-137.
- Broom, D.M., & Johnson, K.G. (2000). *Stress and animal welfare*. Dordrecht : Kluwer.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champs de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.
- Brown, L.V. (Ed.) (2007). *Psychology of motivation*. New York : Nova.
- Brown, K.W., & Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible ? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74, 349-368.
- Buber, M. (1992). *Je et tu*. Paris : Aubiers.
- Buccino, G., Lui, F., Canessa, N., Patteri, I., Lagravinese, G., Benuzzi, F., Porro, C.A., & Rizzolatti, G. (2004). Neural circuits involved in the recognition of actions performed by nonconspecifics: An fMRI study. *Journal of Cognitive. Neurosciences*, 16, 114-126.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Burbules, N.C. (1995). Reasonable doubt : toward a postmodern defense of reason in an educational aim. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy education*. (pp. 82-102). New York : Routledge.
- Burgat, F. (1996). Folie des vaches, folie des hommes. *Le monde diplomatique* de mai 1996.
- Burgat, F. (1997). *Animal, mon prochain*. Paris : Odile Jacob.

- Burgat, F. (2001a). La demande concernant le bien-être animal. *Le courrier de l'environnement*, 44, 56-69.
- Burgat, F. (2001b). *Les animaux ont-ils droit au bien-être ?*. Paris : INRA.
- Burgat, F. (2002). Le propre de l'homme et l'appropriation de l'animal. *Nature. Sciences, Société*, 10, 16-23.
- Burgat, F. (2009). La mouvance animalière. Des “petites dames de la protection animale” à la constitution d'un mouvement qui dérange. *Pouvoirs*, 131, 73-84.
- Burgat, F. (2010a). A quoi la question qui sont les animaux engage-elle ?. In J. Birnbaum (Ed), *Qui sont les animaux ?*. (pp. 138-150). Paris : Folio Essais.
- Burgat, F. (2010b). « Souffrance humaine », « douleur animale ». La mise à l'épreuve d'un lieu commun. In J.L. Guichet (Ed.), *Douleur animale, douleur humaine, données scientifiques, perspectives anthropologiques, questions éthiques*. (pp. 161-173). Versailles : Quae.
- Burgat, F., & Dantzer, R. (2001). *Les animaux d'élevage ont-ils droit au bien-être ?*. Paris : INRA.
- Burns, T.R., & T. Dietz, T. (1992). Cultural evolution: social rule systems, selection, and human agency. *International Sociology*, 7, 250-283.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches Qualitatives hors série*, 8, 7-36.
- Callon, M., Cohendet, P., Curien, N., Dalle, J.M., Eymard Duvernay, F., Foray, D., & Schenk, E. (1999). *Réseau et coordination*. Paris : Economica.
- Callon, M., & Latour, B. (Eds.) (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte.
- Callon, M., & Rabeharisoa, V. (2008). The growing engagement of emergent concerned groups in political and economic life. Lessons from the French Association of neuromuscular disease patients. *Science, Technology & Human Values*, 33, (2), 230-261.
- Camos, V., Cézilly, F., Guenancia, P. & Sylvestre J.P. (2009). *Homme et animal, la question des frontières*. Paris : Quae.
- Campion, D. (2006). *Programmation génétique, comportements et cognition en psychiatrie*. Paris : Doin.
- Capra, F. (1996). *La toile de la vie : une nouvelles interprétation scientifique des systèmes vivants*. Paris : Rocher.
- Carel, M. (1994). L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier. *Langage et Société*, 70, 61-81.
- Carel, M. (2001). Argumentation internet et argumentation externe au lexique : des propriétés différentes. *Langages*, 142, 10-21.

- Chabrol H., & Callahan, S. (2004). *Mécanismes de défense et coping*. Paris : Dunod.
- Chanfrault-Duchet, M.F. (1988). Préambule et contrats. In G. Pineau, & G. Jobert, *Histoire de vie, approches multidisciplinaires*. (pp. 130-138). Paris : L'Harmattan.
- 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.
- Chapouthier, G. (2009). *Kant et le chimpanzé, essai sur l'être humain, la morale et l'art*. Paris : Belin.
- Chapouthier, G. (2010). La douleur sous l'angle de l'évolution des espèces. In J.L. Guichet (Ed.), *Douleur animale, douleur humaine, données scientifiques, perspectives anthropologiques, questions éthiques*. (pp. 230-243). Versailles : Quae.
- Chardonens, E., Brouze, C., & Bonnet-Burgener, C. (2007). *Prévenir la violence des jeunes. L'alphabétisation émotionnelle : des outils concrets pour mieux communiquer*. Lausanne : Favre SA.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charmasson, T., Lelorrain, A.M., & Ripa, Y. (1999). *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire. Évolution historique et atlas contemporain*. Dijon : Educagri.
- Chateauraynaud, F. (2004). La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme. *Raisons pratiques*, 15, 167-194.
- Chauvin, R. (1988). *Dieu des fourmis, dieu des étoiles*. Paris : Le pré aux clercs.
- Chavel, S. (2012). *Se mettre la place d'autrui. L'imagination morale*. France, Rennes : Presses Universitaires.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 144-170.
- Chawla, L. (2009). Growing up green : becoming an agent of care for the natural world. *The Journal of Developmental Processes*, 4(1), 6-23.
- Chawla, L., & Cushing, D.F. (2007). Education for strategic environmental behaviour. *Education research* 13(4), 437-452.
- Chemineau, P. (2013). *Douleurs animales en élevage*. Paris : Quae.

- Chêne, C. (1998). Juger les vers. Exorcismes et procès des animaux dans le diocèse de Lausanne (XVe-XVIe s.). *Bozoky Médiévales*, 17 (34), 145-149.
- Cherniss C., & Goleman D. (Eds.) (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Choi, K., Lee, H., Shin, N., Kim, S.W., & Krajcik, J. (2011). Re-conceptualisation of scientific literacy in South Korea for the 21th century. *Journal of research in science teaching*, 18(6), 670-697.
- Christen, Y. (2009). *L'animal est-il une personne ?*. Paris : Champs Sciences.
- Clark, J.D., Rager, D.R., & Calpin, J.P. (1997). Animal well-being. General considerations. In laboratory *Animal science*, 47 (6), 564-570.
- Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of moral education*, 31, 439-453.
- Clavien, C. (2008). *L'éthique évolutionniste : l'altruisme biologique à la morale*. Neuchatel : Université de Neuchatel.
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. In S. Clayton, & S.Opotow (Eds.), *Identity and the natural environment* (pp. 45-65). Cambridge, MA: MIT. Press.
- Clément, P. (1999). Situated conceptions. Theory and methodology. From the collection of data (on the brain) to the analyse of the conceptions. In M. Méheut, M. & G. Rebmann (Eds.), *Fourth european science education summerschool : theory, methodology and results of research in science education*. (pp. 298-315). Paris : ESERA, Socrates.
- Clément, P. (2004). Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie. Actes du Colloque sciences, *médias et société*. ENS-LSH, 53-69.
- Clément, P. (2006). Didactic transposition and the KVP Model: Conceptions as interactions between scientific knowledge, values and social practices. *Proceedings summer school ESERA, IEC, Univ. Minho* (Portugal), 9-18.
- Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales, et modèle KVP. *Skolè*, 16, 55-70.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., Gibbs, J. & Power, C. (2010). *The measurement of moral judgement*. UK : Cambridge University Press.

Colley, H., Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in Learning : a report for the learning and skill research centre*. Leeds : University of Leeds.

Coquidé M. (2003). Face à l'expérimental scolaire. In J.P. Astolfi (Ed.), *Éducation, formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. (pp.153-180). ESF.

Coquidé, M., Lange, J.M., & Pincemin, J.M. (2009). Éducation à l'environnement en France : éléments de situation et questions curriculaires. In *A study on environmental education in other nations-related with the issues of Green growth en EE in 2009*. En ligne http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/60/82/PDF/FranceEEDD07_09.pdf.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.

Cottureau, D. (1994). *A l'école des éléments : écoformation et classe de mer*. Paris : Chronique Sociale.

Cottureau, D. (2000). Évaluer la mise en forme du lien éco-logique. *Revue d'Éducation Relative à l'Environnement*, 2, 173-181.

Dalla Bernardina, S. (2006). *L'éloquence des bêtes. Quand l'homme parle des animaux*. Paris : Métailié.

Daly, B., Morton, L.L. (2006). An investigation of human-animal interactions and empathy as related to pet preference, ownership, attachment, and attitudes in children. *Anthrozoös*, 19(2), 113-127.

Damasio, A.R. (2010). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris, France : Odile Jacob.

Danon-Boileau, L. (1999). Affect, éprouvé, émotions, sentiment : notations terminologiques. *Revue Française de Psychanalyse « l'affect et sa perversion »*, LXIII. Paris : Presses Universitaires de France, 9-12.

Dantzer, R. (2002). *Les émotions*. Paris : PUF.

Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Lille : PUL.

Danziger, N. (2013). Empathie et douleur : la perception de la douleur d'autrui. Communication in 20e journées *La douleur de l'enfant. Quelles réponses ?* Du 2-4 décembre 2013. En ligne : www.pedialog.org.

Dasen, P.R. (2000). Développement humain et éducation informelle. In P.R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*. (pp. 107-123). Bruxelles : De Boeck.

Dasen, P.R. (2004). Éducation informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P.R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 19-47). Paris : L'Harmattan.

Daubner, E., & Poissant, L. (Eds.) (2005). *Art et biotechnologies*. Paris : Esthétique.

- Davila, A., & Dominguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches Qualitatives, Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages*, 29 (1), 50-68.
- Davis, J. (1998). The transpersonal dimensions of ecopsychology : nature, nonduality, and spiritual practice. *The humanistic psychologist*, 26, 60-100.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, S.L., & Cheeke, P.R. (1998). Do domestic animal have minds and the ability to think ? A provisional sample of opinions on the question. *Journal of Animal Science* 76(8), 2072-2079.
- Dawkins, M.S. (2004). Using behaviour to assess animal welfare. *Animal Welfare*, 13, 3-7.
- Dawkins, M. S. (2006). A user's guide to animal welfare science. *Trends Ecology Evolution*, 25, 77-82.
- Dawkins, M.S. (2013). Why we still need to read animal machines ?. In R. Harrison, *Animal machines*. (pp. 6-13). Boston : Cabi.
- Decety, J. (2003). L'empathie. *Pour la Science* n° 309, 56-57.
- Decety, J., & Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavior Cognition Neuroscience Review*, 3, 71-100.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4). 257-267.
- Decety, J. , & Grèzes J. (2006). The power of simulation. : imaging one's own and other's behavior. *Brain Research* 1079 (1) , 4-14.
- Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding : a social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1053-1080.
- Dehaene, S., & Naccache, L. (2001). *Towards a cognitive neuroscience of consciousness : basic evidence and a workspace framework*. En ligne : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11164022>.
- Delory-Momberger , C. (2009). Récit de vie et formation. *Revista @mbianteeduçao*, 2 (2), 9-21.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. Dans l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Demers, F. (2010). La tentation de la généralisation : retour réflexif sur cinq focus-group. *Recherches qualitatives, Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages*, 29 (1), 113-131.
- Dennett, D.C. (1990). *La stratégie de l'interprète : le sens commun et l'univers quotidien*. Paris :

Gallimard.

Denton, D. (1995). *L'émergence de la conscience, de l'animal à l'homme*. Paris, : Champs Sciences.

Depraz, N. (2008). *Lire Husserl en phénoménologie. Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Presses Universitaire de France.

De Preester, H. (2008). From ego to alter ego : Husserl, Merleau-Ponty and a layered approach to intersubjectivity. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 7(1), 133-142.

Derrida, J. (1984). Of an apocalyptic tone recently adopted in philosophy. *Oxford Literary Review*, 6(2), 3-37.

Descartes (1937). Lettre au marquis de Newcastle. In *Œuvres et lettres*. (pp. 1254-1257). La Pléiade.

Descartes, R. (1953). *Méditation sixième*. Paris : La Pléiade.

Descartes, R. (1970). *Regulae*. Paris : Vrin.

Descartes, R. (2001). *Discours de la méthode*. Paris : Les Auteurs Classiques.

Deschamps, C. (1995). L'intercorporalité chez Merleau Ponty : un concept clef pour saisir la complexité du corps dans son rapport au monde. *Revue de l'Association pour la recherche Qualitative*, 14, 73-86.

Descola, P. (2006). *Par delà nature et culture*. Paris : Gallimard.

Descola, P. (2011). *L'écologie des autres, L'anthropologie et la question de la nature*. Paris : Quae.

Desmoulins-Cancelier, S. (2009). *Quel droit pour les animaux ? Quel statut juridique pour l'animal ?*. Paris : Le Seuil.

Desoille, R. (1938). *Exploration de l'affectivité subconsciente par la méthode du rêve éveillé*. Genève : Action et pensée.

Despret, V. (2002). La différence comme occasion de pertinence : la question de l'animal. *Cahiers de psychologie clinique*, 18, 9-28.

Despret, V. (2009). *Penser comme un rat*. Paris : Quae.

Despret, V. (2012). *Que diraient les animaux si on leur posait les bonnes questions ?*. Paris : La Découverte.

Devienne, P. (2010). *Penser l'animal autrement*. Paris : L'Harmattan.

Dewey, J. (1988). *Human nature and conduct*. Carbondale et Edwardsville ; Southern Illinois Press.

- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte, les empêcheurs de tourner en rond.
- De Wied, M., Gispen-de Wied, C., & Boxtel, A. (2010). Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behavior disorders. *European Journal of Pharmacology*, 626, 97-103.
- De Wied, M., Van Boxtel, A., Zaalberg, R., Goudena, P.P., & Matthys, M. (2006). Facial EMG responses to dynamic emotional facial expressions in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Psychiatric Research*, 40, 112-121.
- Dewitte, J. (2002). L'anthropomorphisme, voie d'accès privilégiée au vivant. L'apport de Hans Jonas. *Revue philosophique de Louvain*, 100 (3), 437-465.
- Di Enno, C.M., & Hilton, S.C. (2005). High school students' Knowledge, attitudes, and levels of enjoyment of an environmental education on nonnative plants. *Journal of Environmental Education*, 37(1), 156-162.
- Dimon, M.L. (2011). *Psychanalyse et empathie : psychanalyse, neurosciences et sociopolitique*. Paris : L'Harmattan.
- Dimopoulos, D. I., & Pantis, J. D. (2003). Knowledge and attitudes regarding sea turtles in elementary students on Zakynthos, Greece. *The Journal of Environmental Education*, 34, 30-38.
- Dockès, A.C., & Kling-Eveillard, F. (2007). Les représentations de l'animal et du bien-être animal par les éleveurs français. *INRA, productions animales*, 20(1), 23-28.
- Doddoli, M.F. (1970). *Le rêve éveillé dirigé. Une méthode de psychothérapie analytique*. Paris : ESF.
- Dominicé, P. (1979). *La formation enjeu de l'évaluation*. Berne/Francfort : P. Lang.
- Dominicé, P. (1986). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. In P. Dominicé (Ed.), *Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline*. (pp. 53-73). Genève : Université de Genève.
- Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu. *Éducation permanente*, « apprendre par l'expérience », 100-101, 57-65.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2008). La santé en tant que dimension de la formation : du récit de vie de l'apprenant au récit du patient. In Ch. Delory-Momberger, & E.C. De Souza (Eds.), *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. (p. 117). Paris : Tétraèdre.
- Driscoll, J. W. (1992). Attitudes toward animal use. *Anthrozöos*, 5(1), 32-39.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.

- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Duméril, H. (1880). *Les Animaux et les lois*. Paris : Thorin.
- Duncan, I.J.H. (2005). Science-based assessment of animal welfare : farm animals. *Revue Scientifique et Technique de l'Office International d'Epizootie*, 24(2), 483-492.
- Dupeyrix, A. (2009). *Comprendre Habermas*. Paris : Armand Colin.
- Durckheim, E. (1983). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Eadie, E.N. (2011). *Education for animal welfare*. Springer.
- Eccles J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco : W. H. Freeman.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Edwards, J.D., & Quay, J.A. (2010). Animals in school education trust (Aiset). *Proceedings of the international conference « animal welfare education : everyone is responsible »*, Bruxelles, le 1 et 2 octobre 2010, 76-83.
- Eigner, S. (2001). The Relationship between well-being and "protecting the environment" as a dominant life goal. In P. Schmuck & K. Sheldon (Eds.), *Life Goals and Well-Being: Towards a Positive Psychology of Human Goal Striving*. Götting
- Eisenberg, N. (1988). Empathy and sympathy : a brief review of concepts and empirical literature. *Anthrozoös*, 2, 15-17.
- Eisenberg, N. (2002). Distinctions among various modes of empathy-related reactions : a matter of importance in humans. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 33-34.
- Eisenberg, N., & Eggum N.D. (2009). Empathic responding : sympathy and personal distress, In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social Neuroscience of empathy*. (pp. 71-83). Cambridge, MIT Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, 3 : Social, emotional and personality development*. (pp. 701-778). New York : Wiley.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions, *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Elie, M. (2012). *De l'empathie à l'empathie*. Temporel, 14. En ligne : <http://temporel.fr/De-l-Einfuehlung-a-l-empathie-par>.
- Ellingsen, K., Zanella, A.J., Bjerkas, E., & Indrebo, A. (2010). The relationship between empathy, perception of pain and attitudes toward pets among norwegian dog owners. *Anthrozoös*, 23, 231-

243.

Epstein, R.M. (2008). Reflection, perception and the acquisition of wisdom. *Medical education*, 42(11), 1048-1050.

Etienne, R., Baldy, A., Baldy, R., & Benedetto, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette éducation.

Fabre, M. (2000). Les jeux mimétiques de la forme et du sens. In P.R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*. (pp. 217-222). Bruxelles : De Boeck.

Fabre, M. (2005). De la barbarie ou les deux sources de l'éthique éducative. In C. Gohier & D. Jeffrey (Eds.) *Enseigner et former à l'éthique*. (pp. 24-40). Québec : Presses Universités de Laval.

Farmer, J., Knapp, D., & Benton, G.M. (2007). An elementary school environmental education field trip :long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The journal of environmental education*, 38 (3), 33-42.

Favre (2008). Valeurs et motivation : comment les valeurs pourraient constituer des obstacles à l'évolution des pratiques pédagogiques ?. In D. Favre, D., A. Hasni & C. Reynaud, *Les valeurs explicites et implicites des enseignants*. (pp.73-90). Bruxelles : De Boeck.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L.L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 4, 363-382.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L.L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure émotionnelle - Validation d'un test pour repérer et aider les élèves à risque. *European Review of Applied Psychology*, 59, 211-227.

Fensham, P.J., & Marton, F. (1992). What has happened to intuition in science education ?. *Research in Science Education*, 22, 114-122.

Ferenczi, S. (1968). Transfert et introjection. *Psychanalyse I, Œuvres complètes, I*. Paris : Payot, 93-125.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Stanford : University Press.

Fien, J. (1997). Learning to care : a focus for values in health and environmental education. *Health Education Research*, 12 (4), 437-447.

Fien, J. (2003). Learning to care : education and compassion. Professorial Lecture presented at the Griffith University EcoCentre. en Ligne : http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0018/314613/fien03.pdf

Finger, M. (1986). Les implications socio-épistémologiques de la méthode biographique. In G. Pineau, G. & G. Jobert, G., *Histoire de vie, approches multidisciplinaires*. Paris : L'Harmattan.

Fisch, R., Weakland, J.H., & Segal, L. (1986). *Tactiques de changement. Thérapie et temps court*. Paris : Seuil.

Fietkau, H.J., & Kessel, H. (1981). *Umweltlernen*. Königstein/Ts.: Hain.

Fontenay (de), E. (1998). *Le silence des bêtes*. Paris : Fayard.

Food and Agriculture Organisation (2006). *L'état de l'insécurité alimentaire dans le monde*. Rome : FAO.

Fox, W. (1990). Transpersonal ecology : psychologizing ecophilosophy. *Journal of Transpersonal Psychology*, 22 (1), 59-96.

Fox, W. (1990). *Toward a transpersonal ecology*. Boston : Shambhala.

Fox, N.A. (1994). Psychophysiological correlates of emotion regulation. Introduction. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59(2-3), 103-107.

Fowler, S.R., & Amiri, L. (2004). The influence of content and gender on moral sensitivity about socio-scientific issues. Présenté au *meeting of the South-eastern association for science teacher education*, Gainesville, FL.

Fowler, S.R., Zeidler, D.L., & Sadler, T.D. (2009). Moral sensitivity in the context of socioscientific issues in high school science students. *International Journal of Science Education*, 31(2), 279-296.

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*. Mémoire de doctorat soutenu à l'université Montpellier 2.

Francione, G.L. (1996). *Rain without thunder: The ideology of the animal right movement*. Temple university Press.

Fraser, D. (1998). Animal ethics and the « new perception » of animal agriculture. in R. Blair, R. Rajamahendran, M. Mohan, L.S. Stephens & M.Y. Yang (Eds.), *New Directions in Animal Production Systems*. (pp. 240-247). Canadian Society of Animal Science, Vancouver.

Fraser, D. (2005). *Animal welfare and the intensification of animal production. An alternative interpretation*. Rome : FAO.

Freud, S. (1971). *Malaise dans la civilisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fromm, E. (1976). *Avoir ou être ? Un choix dont dépend l'avenir de l'homme*. Paris : Robert Laffont.

Fromm, E. (1995). *L'art d'aimer*. Paris : Desclée de Brouwer.

Fromm, E. (2002). *The sane society*. London : Routledge.

- Funtowicz, S. & Ravetz, J. (2003). *Post-normal science*. Encyclopedia of Earth, Washington. En ligne : http://leopold.asu.edu/sustainability/sites/default/files/Norton,%20Post%20Normal%20Science,%20Funtowicz_1.pdf.
- Fusini Doddoli, M. (1970). *Le rêve éveillé dirigé, une méthode de psychothérapie analytique*. Paris : ESF.
- Galatanu, O. (2003). La construction discursive des valeurs. In J.M. Barbier (Ed.), *Valeurs et activités professionnelles*. (pp. 87-114). Paris : L'Harmattan.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolati, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119, 593-609.
- Galvin, S. L., & Herzog, H. A. (1994). Empathy, gender and attitudes toward the use of animals. Paper presented at the *meeting of the Southeastern Psychological Association*, New Orleans, LA.
- Gardner, G. (2001). Accelerating the shift to sustainability. In L. Starke (Ed.), *State of the world, a worldwatch institute report on progress toward a sustainable society*. (pp. 189-206). New-York : Norton & Company.
- Gardner, H. (2008). Five minds for the future. International School of Geneva, The Ecolint Meeting in Geneva: Schools Facing the Challenges of the Contemporary World [Conference]. Published in *The international school of Geneva conference report* (pp. 20-40). Genève: International Labour Office.
- Garner, R. (2003). Le mouvement pour la protection des animaux au États-Unis et en Grande-Bretagne. Recrutement, idéologie et stratégie. *Polix*, 16(64), 75-102.
- Gaujelac (de), V. (1989). La socioclinique : roman familial et trajectoire sociale. In G. Pineau, & G. Jobert, *Histoire de vie, approches multidisciplinaires*. (pp. 46-53). Paris : L'Harmattan.
- Gendlin, E.T. (2003). *Focusing. How to gain direct access to your body's knowledge*. London : CPI Cow & Wyman.
- Gendron, B. (2008). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant. La figure de leadership en pédagogie. Communication au 5ème colloque « *questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* », juin 2008, Brest, France.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (pp. 333-356). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality : beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Sage public.
- Gilligan, C. (1982). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris : Champs essais.
- Gilligan, C. (2009). Le care, éthique féminine ou éthique féministe ? In C. Viannay & P. Vasset,

Abécédaire de la crise politique du care ; micropolitique de l'habitat non-ordinaire. (pp. 76-78)
Association multitude, 37-38.

Giral, J., & Legardez, A. (2011). Analyser les débats sur des questions vives environnementales. Quelles conditions pour une coconstruction de savoirs pour l'action ?. In A. Legardez & L. Simonneaux, *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation.* (pp. 113-127). Dijon : Educagri Éditions..

Girault, Y., & Fortin-Debard, S. (2004). L'approche coopérative pour un engagement raisonné dans l'action perspectives dans le cadre de l'enseignement scolaire. Actes du colloque « *Ecocitoyenneté. Des idées aux actes favorables à l'environnement.* », 18 et 19 novembre 2004, Marseille.

Goffi, J.Y. (2009). Quand les conséquentialistes s'approprient le darwinisme : l'exemple de Peter Singer. Communication au colloque « *l'homme et l'animal* » du 14 octobre 2009, Société Française de Philosophie.

Goffman, E. (1977). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap.* Paris : Editions de Minuit.

Goffman, E. (1987). *Forms of talk.* Paris : Editions de Minuit.

Goldberg, J. (2010). *Éthologie animale et éthologie humaine, communication et comportement.* Paris : Frison-Roche.

Goleman, D. (2003). *Destructive emotions and how we can overcome them.* Bantam books.

Golstein, R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development, 13*(1), 19-37.

Gontier, T. (2007). Intelligence et vertus animales : Montaigne lecteur de la zoologie antique. *Rursus, 2*, Zucker Arnaud.

Gonzales-Monteagudo, J. (2004). Historias de vida : otra perspectiva del aprendizaje de las personas adultas. *Dialogos. Education y formacion de personas adultas, 38*, 85-93.

Gonzales-Monteagudo, J. (2008). Approches non francophones des histoires de vie en Europe : note de synthèse. *Pratiques de formation et Analyses, 55*, 9-83.

Gordon, R.M. (2001). Empathy, simulation and PAM. *Behavioral and Brain Sciences, 25* (1), 37-37.

Grandin, T., & Johnson, C. (2009). *Animals make us human. Creating the best life for animals.* New York : Mariner Books.

Gribble, J., & Oliver, G. (1973). Empathy and education. *Studies in Philosophy and Education, 8* (1), 3-29.

Griffin, R.D. (1976). *The question of animal awareness : Evolutionary continuity fo mental experience.* New York : Rockefeller University Press.

Grignard, L., Boivin, X., Boissy, A., & Le Neindre, P. (2001). Do beef cattle react consistently to different handling situations ? *Applied animal behaviour science*, 71, 236-276.

Grosrichard, F. (2006). *L'enseignement agricole au cœur de la modernité rurale*. Rapport au Ministère de l'Agriculture et de la Pêche rendu le 14 juin 2006.

En ligne <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000513/0000.pdf>.

Guichet, J. L. (2006). *Rousseau, l'animal et l'homme. L'animalité dans l'horizon anthropologique des Lumières*. Paris : Le Cerf, coll. « La nuit surveillée ».

Guichet, J.L. (Ed.) (2010). *Douleur animale, douleur humaine, données scientifiques, perspectives anthropologiques, questions éthiques*. Versailles : Quae.

Guichet, J.L. (2011). Problèmes contemporains dans la relation de l'homme à l'animal. Communication au colloque « *l'évolution des relations entre l'homme et l'animal ; une approche transdisciplinaire*. » Paris, 29 novembre 2011.

Guille-Escuret, G. (1994). *Le décalage humain. Le fait social dans l'évolution*. Paris : Kimé.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

Habermas, J. (1999). *Morale et communication*. Paris : Champs Flammarion.

Hagège, H., Reynaud, C., Caussidier, C., & Favre, D. (2011). Mixing cultures for epistemological education towards responsibility. In *Proceedings of the 11th International IHPST and 6th Greek History, Philosophy and Science Teaching Joint conference. Science & Culture: Promise, Challenge and Demand*. 1-5 July 2011, Thessaloniki, Greece: Seroglou F., Koulountzos V, Siatras A. (Eds.) pp. 330-336.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814-834.

Haidt, J. (2004). The emotional dog gets mistaken for a possum. *Review of General Psychology*, 8, 283-290.

Hansen, K.M., Messinger, C.J., Baun, M., & Megel, M. (1999). Companion animals alleviating distress in children. *Anthrozoös*, 12, 142-148.

Harlow, H.F. (1962). Development of affection in primates. In E.L. Bliss (Ed.), *Roots of Behavior*. (pp. 157-166), New York: Harper.

Harris, J. (2000). Understanding emotion. M. Lewis & J. Haviland-Jones, *Handbook of emotions*. New York : John Wiley.

Harris, J. (2007). *Enhancing evolution: the ethical case for making better people*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

- Harrison, M.A. (2010). Anthropomorphism, empathy and perceived communicative ability vary with phylogenetic relatedness to humans. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 4(1), 34-48.
- Harrison, R. (2013). *Animal machines*. Boston : Cabi.
- Hartsell, B. (2006). Teaching toward compassion; environmental values education for secondary students. *The journal of secondary gifted education*, 4, 265-271.
- Haynes, R.P. (2011). Competing conceptions of animal welfare and their ethical implications for the treatment of non-human animals. *Acta Biotheor* 59, 105-120.
- Heikinnen, H.L.T. (2002). Whatever is narrative research ? In R. Huttunen, H.L.T Heikinnen, & I. Syrjälä (Eds.), *Narrative research. Sociological Philosophy*. University of Jyväskylä.
- Henry, M. (1992). Les sciences et l'éthique. Communication au colloque international de Montpellier « Michel Henry : phénoménologie de la vie et culture contemporaine ».
- Herzog, H. A. (1993). The movement is my life : The psychology of animal rights activism. *Journal of Social Issues*, 49, 103–119.
- Herzog, H. A., Betchart, N. S., & Pittman, R. (1991). Sex role identity and attitudes toward animals. *Anthrozoös*, 4(3), 184-192.
- Hills, A.M. (1993). The motivational bases of attitudes towards animals. *Society and animals*, 1, 111-128.
- Hills, A.M. (1995). Empathy and belief in themental experience of animals, *Anthrozoös*, 3, 132-142.
- Hinde, R.A., & Groebel, J. (1991). Cooperation and prosocial behaviour. *American Journal of Physical Anthropology*, 88(4), 566-567.
- Hinds, J., & Sparks, P. (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28 (2), 109-120.
- Hines, J. M., Hungerford, H. R., & Tomera, A. N. (1986/87). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behaviour: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18, 1–8.
- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice an moral judgment. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*, (pp. 47-80). Cambridge : Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hofreiter, T., Monroe, M., & Taylor, S. (2007). Teaching and evaluating critical thinking in an environmental context. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(2), 149-157.

- Hohallan, C.J. (1982). *Environmental psychology*. USA : McGraw-Hill Companies.
- Holstermann, N., Crube, D., Bogeholz, S. (2009). The influence of emotion on students' performance in dissection exercises. *Journal of Biological Education*, 43, 164-168.
- Honnet, A. (2006). *La société du mépris*. Paris : La Découverte.
- Honnet, A. (2008). L'autonomie décentrée. Les conséquences de la critique moderne du sujet pour la philosophie morale. In M. Jouan (Ed.), *Psychologie morale : autonomie responsabilité et rationalité pratique*. (pp. 347-363). Paris : Vrin.
- Howard, G. (2000). Adapting human lifestyles for the 21st century. *American psychologist*, 55, 509-515.
- Hughes, B.O. (1981). The historical and ethical background of animal welfare. In : J. Uglow (Ed). *How well do our animals fare ?*. (pp. 1-9). Proceedings of the 15th Annual conference of the reading university agricultural club.
- Hume, D. (1777). *An enquiry into the principles of morals*. Edinburgh : Printed for Adam Black and William Tait.
- Hume, D. (1968). *Traité de la nature humaine. L'identité*. Paris : Bibliothèque Philosophique.
- Hungerford, H.R., & Volk, T.L. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Husserl, E. (1947). *Méditations cartésiennes*. Paris : Vrin.
- Husserl, E. (2008). *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Paris : Vrin.
- Jacob, S. (2002). *La curiosité, éthologie et psychologie*. Paris : Mardaga.
- Jeangène Vilmer, J.B. (2009). *Éthique animale*. Paris : Éthique et philosophie morale, Presses Universitaires de France.
- Jensen, B.B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), 325-334.
- Jensen, K.B. (2002). *A handbook of media and communication research : qualitative and quantitative methodologies*. London : Routledge.
- Joannert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Johnson, J.A. (1990). Empathy as a personality disposition. In R.C. Mackay, J.R. Hugues & E.J. Carver (Eds.) *Empathy in the helping relationship*. New York : Springer pub.co.
- Johnson, J. A., Cheek, J. M., & Smither, R. (1983). The structure of empathy. *Journal of Personality*

and *Social Psychology*, 45, 1299-1312.

Jonas, H. (1990). *Le principe de responsabilité*. Paris : Le Cerf.

Jonas, H. (2001). *Le phénomène de la vie. Vers une biologie philosophique*. Bruxelles : De Boeck.

Jordan, J. R., Hungerford, H., & Tomera, A. (1986). Effects of two residential environmental workshops on high school students. *Journal of Environmental Education*, 18(1), 15-22.

Jorland, G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In A. Berthoz, & G. Jorland, *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.

Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématiques ?. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.

Jullien, F. (1993). *Figures de l'immanence*. Paris : Grasset.

Jung, C.G. (1946). *L'homme à la découverte de son âme ; structure et fonctionnement de l'inconscient*. Genève.

Jussiau, R., Méaille, M., & Montméas, L. (1999). *L'élevage en France, 10 000 ans d'histoire*. Dijon : Educagri.

Jutras, F., & Gohier, C. (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Kals, E., Schumacher, D., & Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behavior*, 31(2), 178-202.

Kals, E. & Maes, J. (2002). Sustainable behavior and emotions. In P. Schmuck & W. Schultz (Eds.), *Psychology of sustainable development* (pp. 97-122). Norwell: Kluwer Academic Publishers.

Kant, E. (2008). *Anthropologie du point de vue pragmatique*. Paris : Vrin.

Kant, E. (2011). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : LCI.

Kaufmann, J. C. (2001a). *Ego, pour une sociologie de l'individu*. France : Nathan.

Kaufmann, J.C. (2011b). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kaufmann, J.C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Nathan Université.

Kellert, S.R. (1985). Attitudes toward animals: Age-related development among children. *Journal of Environmental Education*. 16 (3), 29-39.

Kellert, S.R. (1988). Human-animal interactions: A review of American attitudes toward wild and domestic animals in the twentieth century. In A. N. Rowan (Ed.), *Animals and people sharing the*

world (pp. 137-175). Hanover, NH: University Press of New England.

Kellert, S.R. (1993). Values and perceptions of invertebrates. *Conservation Biology*, 7(4), 845–855.

Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.

Kerbrat-Orrechioni, C. (2000). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle ?. In C. Plantin, M. Doury, & V. Traverso, *Les émotions dans les interactions*. (pp. 33-75). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Kheel, M. (2004). Vegetarianism and ecofeminism toppling patriarchy with a fork. In S.F. Sapontzis, *Food for thought : the debate over eating meat*. (pp. 327-341). New York : Prometheus Books.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus-group : the importance of interactions between research participants. *Sociology of health and illness*, 16(1), 103-121.

Kitzinger, J., Marková, I., & Kalampalikis (N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ?. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), 237-243.

Kling-Eveillard, F., Dockes, A.C., Ribaud, D., & Mirabito, L. (2009). L'écornage des bovins en France : état des lieux des pratiques et des représentations. *Rencontre recherche ruminant*, 16, 249-252.

Knight, S., Nunkoosing, A., Vrij, T., & Cherryman S. (2003). Using Grounded Theory to Examine People's Attitudes Toward How Animals are Used. *Journal of Human-Animal studies*, 11(4), 307-327.

Knight, S., Vrij, A., & Brandon, D. (2009). Science versus animal welfare : understanding attitudes toward animal use. *Journal of Social Issues*, 65, 468-483.

Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral development. *Journal of philosophy*, 70(18), 630-646.

Kohli, M. (1999). Private and public transfers between generation. Linking the family and the state. *European Societies* 1, 81-104

Kohn, A. (1997). How not to teach values. A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 429-439.

Kollmus, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap : why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour?. *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260.

Kolstø, S.D. (2001). Scientific literacy for citizenship: tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85, 291-310.

- Korzybski, A. (1983). *Une carte n'est pas la territoire*. France, Paris : L'éclat.
- Krohn, C.C., Boivin, X., & Jago, J.G. (2003). The presence of the dam during handling prevents the socialisation of young calves to humans. *Applied Animal Behaviour Science*, 80, 63-275.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research*. London: Sage.
- Kühn, R. (2003). *Radicalité et passibilité*. France, Paris : L'Harmattan.
- Kwak, D. (2008). Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies. In M. Mason (Ed.), *Critical thinking and learning* (pp. 120- 130). Richmond, Viviane : Blackwell Publishing.
- Lafranchise N., Lafortune L., & Rousseau N. (2007). Insertion professionnelle, émotions, compétence émotionnelle et accompagnement des personnes enseignantes. Communication au symposium *émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?* congrès AREF. En ligne : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/
- Lainé, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lainé, A. (2008). L'approche «Roman familial et trajectoire sociale». In V. Gaulejac (de) & M. Legrand (Eds.), *Intervenir par le récit de vie: entre histoire collective et histoire individuelle*. (pp. 149-168). Ramonville Sainte-Agne : Erès.
- Lam, S.P., & Cheng, S.I. (2002). Cross-informant agreement in reports of environmental behavior and the effect of cross-questioning on report accuracy. *Environment and Behavior*, 34(4), 508-520.
- Lange, J.M., & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à ...la santé, l'environnement, le développement durable. ». Quelles questions, quels repères ?. *Didaskalia*, 28, 85-100.
- Larrère, R. (2007). Justifications éthiques des préoccupations concernant le bien-être animal. *INRA Productions Animales*, 20(1), 11-16.
- Larrère, C. (2009). Actualité de l'éthique environnementale : du local au global, la question de la justice environnementale. In H.S.Afeissa (Ed.), *Ecosophies, la philosophie à l'épreuve de l'écologie*. Paris : MF.
- Larrère, C. (2010a). Des animaux machines aux machines-animaux. In J. Birnbaum (Ed), *Qui sont les animaux ?*. (pp. 202-212). Paris, France : Folio Essais.
- Larrère, C. (2010b). Care et environnement : la montagne ou le jardin ?. In S. Laugier, *Tous vulnérables ? Le care, les animaux et l'environnement*. (pp. 233-263). Paris : Payot.
- Lasteyrie, C.P. (1802). *Traité des constructions rurales, dans lequel on apprend la manière de construire, d'ordonner et de distribuer les habitations des champs, les chaumières, les logemens*

pour les bestiaux. Paris : Buisson.

Latour, B. (2005). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai anthropologique symétrique*. Paris : La Découverte.

Laugier, S., & Paperman, P. (2005). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Laugier, S. (2010). Frontières du care. In S. Laugier (Ed.), *Tous vulnérables ? Le care, les animaux et l'environnement*. (pp. 7-33). Paris : Payot.

Lawrence, A.B., Muldoon J., Lakestani N., Currie C.E., & Williams J. (2010). Animal welfare education : evidence for action. Dans *proceedings of the international conference 'animal welfare education : everyone is responsible'*, Bruxelles, le 1 et 2 octobre 2010.

Le Bars, D. (2010). Douleur de l'homme, douleur de l'animal. In J.L. Guichet (Ed.), *Douleur animale, douleur humaine, données scientifiques, perspectives anthropologiques, questions éthiques*. (pp. 43-53). Versailles : Quae.

Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement (biographique)*. Paris : Presses du Septentrion.

Lee, H., Yoo, J., Choi, K., Kim, S.W., Krajcik, J., Herman B.C., & Sadler, D.L. (2012). Socio-scientific issues as a vehicle for promoting character and values for global citizenship. *International Journal of Science Education*, 35, 1-35.

Lee, H., Chang, H., Choi, K., Kim, S., Zeidler, D.L. (2012). Developing character and values for global citizens : analysis of pre service teachers' moral reasoning on socio-scientific issues. *International Journal of Science Education* 34(6), 925-953.

Lee, H., Yoo, J., Choi, K., Kim, S.W., Krajcik, J., Herman, B.C., & Zeidler, D.L. (2013). Socioscientific issues as a vehicle for promoting character and values for global citizens. *International Journal of Science Education*, 35 (12), 2079-2113.

Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapport aux savoirs : l'exemple des questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 19-27.

Legardez, A., & Simonneaux, L. (Eds.) (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité*. Dijon : Educagri.

Legardez, A., & Simonneaux, L. (Eds.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions socialement vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Léger, D., & Rugira, J.M. (2009). L'éducation à la sensibilité éthique. Un pont entre immanence et compétence, in F. Jutras & C. Gohier (Eds.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. (pp. 93-114). Québec : Presses universitaires du Québec.

Legoff, A. (2012). Le care, le juste rapport à l'animal sans voix. In S. Laugier (Ed.), *Tous vulnérables ? Le care, les animaux et l'environnement*. Paris : Payot.

- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris : Presses Internationales.
- Legroux, J. (2008). *De l'information à la connaissance*. Paris : L'harmattan.
- Lemaire, S. (2008). *Les désirs et les raisons : de la délibération à l'action*. Paris : Vrin.
- Lemarec, J. (1998). Repenser la relation du musée à son public. In B. Schiele, & E. Koster, (Eds.), *La révolution de la muséologie des sciences*. (pp. 379-396). Lyon : Presses Universitaires de Lyon..
- Lemoigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lemoigne, J.L. (2005). Sur l'éthique de la compréhension. *Interlettre Chemin Faisant*, 27, 1-7.
- Lenoir, Y. (2012). La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi. In Y. Lenoir & F. Turpin (Eds.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser*. Presses de l'université Laval.
- Lensik, J., & Leruste, H. (2006). *L'observation du troupeau bovin : voir, interpréter, agir*. Paris : Groupe France Agricole.
- Lescano, A. (2008). *Articles défini et indéfini, leur rôle dans l'argumentation linguistique*. Thèse de doctorat en sciences linguistiques, Paris (EHES).
- Lescano, A. (2011). *La théorie des blocs sémantiques. Somme de notions*. Document de travail. En ligne : <http://alfredo.lescano.free.fr/tbs.pdf>.
- Lestel, D. (2001). *Les origines animales de la culture*. Paris : Champs Essais.
- 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).
- Lévinas, E. (1990). *Totalité et infini*. Paris : Biblio Essais.
- Levinson, R. (2007). Promoting the role of the personal narrative in teaching controversial socio-scientific issues. *Sciences and Education*, 17, 128-141.
- Levy-Strauss, C. (2002). *Le totémisme aujourd'hui*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflict. Selected papers on groups dynamics*. New York : Harper and Row.
- Lheureux, G. (2012). *Le problème de l'éducation morale (en France au XXe siècle) dans l'enseignement élémentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de rennes 2.
- Liakarou, G., & Flogaitis, E. (2000). Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ? In *Éducation Relative à l'Environnement*, 2, 13-29.

- Lindemann-Matthies, P. (2005). "Loveable" mammals and "lifeless" plants: how children's interest in common local organisms can be enhanced through observation of nature. *International Journal of Science Education*. 27(6), 655-677
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris : Gallimard, Folio Essais.
- Lipp, A., & Simonneaux, L. (2013). Formal prescriptions of a socially acute question in the curricula of agricultural vocational training courses: the case of farm animal welfare. *ESERA Conference*, 5-7 septembre 2013, Chypre.
- Lipps, T. (1903). Einfühlung, innere Nachahmung, and Organempfindungen. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 2, 185-204.
- Lips, D. (2010). Animal welfare education programs. *Proceedings of the international conference 'animal welfare education : everyone is responsible'*, Bruxelles, le 1 et 2 octobre 2010.
- Lopez-Semedo, M.L. (2012). *Vers une éthique de l'empathie*. Thèse en philosophie à Paris Sorbonne.
- Lorenz, K. (1937). Über die Bildung des Instinkt Begriffes. *Die Naturwissenschaften* 25, 289-300.
- Lorenz, K. (1973). *Les huit péchés capitaux de notre civilisation*. Paris : Flammarion.
- Lorenz, K. (1984). *Les fondements de l'éthologie*. Paris : Flammarion.
- Lorenz, K. (1999). *L'agression, une histoire naturelle du mal*. Paris : Flammarion.
- Lorz, A. (1973). *Tierschutzgesetz*. C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München.
- Lutz, C. (1987). Goals, events and understanding in Ifaluk emotion theory. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought*. (pp. 290-312). New York, Cambridge : University Press.
- Mabit, R. (1991). Éducation et formation à l'environnement dans l'enseignement technique agricole. *Courrier de la cellule environnement de l'INRA*, 15, 25-30.
- Macy, J., & Brown, M.Y. (2008). *Ecopsychologie pratique et rituels pour la terre. Retrouver un lien vivant avec la nature*. Paris : Le souffle d'or.
- Maffesoli, M. (1996). *Éloge de la raison sensible*. Paris : Grasset.
- Main, D.C.J. (2010). Animal welfare in higher education courses. *Proceedings of the international conference 'animal welfare education : everyone is responsible'*, Bruxelles, le 1 et 2 octobre 2010, 98-101.
- Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

- Margolinas, C. (2012). Connaissance et savoir : des distinctions frontalières ?. *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?*, Suisse.
- Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même*. Paris : Eyrolles.
- Mathews, S., & Herzog, H.A. (1997). Personality and attitudes toward the treatment of animals. *Society and animals*, 5 (2). 169-175.
- Mathieu, Y.Y. (2008). Navigation dans un texte à la recherche des sentiments. *Linguisticae Investigation* 31(2), 313-322.
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition : the realization of the living*. Boston : Kluwer academic publishers.
- Mayr, E. (1961). Cause and effect in biology. *Science*, 134, 1501-1506.
- McMillan, F.D. (2005). The concept of quality of life in animals. In F.D. McMillan (Ed.), *Mental Health and well-being in animals*, (pp. 183-200). UK : Blackwell Publishing.
- McNeel, S.P. (1994). College teaching and student moral development. In J.R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions* (pp. 27-49). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Mead, G.H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF ; le lien social.
- Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: Validation evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale, *Aggressive Behavior*, 23, 433-445.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Meirieu, P. (1997). *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2004). *Le monde n'est pas un jouet*. Paris : Desclé de Brouwer.
- Mellor, D.J., & Stafford, K.J. (2009). Quality of life : a valuable concept or an unnecessary embellishment when considering animal welfare ? In *The welfare of animals-It's everyone's business*. Proceedings of the Australian animal welfare strategy International conference in Queensland, Australia.
- Melson, G. F. (2001). *Why the Wild Things Are: Animals in the lives of children*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Mengal, P. (1996). Les rapports de l'esprit et de la culture dans la psychologie d'Ignace Meyerson. In

- F. Parot, *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson*. Paris : PUF.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London : Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *Résumés de cours. Collège de France 1952-1960*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *La structure du comportement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Merton, R.K., Fiske, M. & Kendall, P.L. (1956). *The focused interview: a manual of problems and procedures*. New York/London: The Free Press/Collier Manmillan Publishers.
- Metzner, R. (1992). Statement of purpose. In *Green Earth foundation catalog*. El Verano, CA. : The Green Earth Foundation.
- Metzner, R. (1999). *Green Psychology : transforming our relationship to the Earth*. Rochester, VT. : Inner tradition Press.
- Michelik F. (2008), La relation attitude-comportement : un état des lieux. *Éthique et économique*, 6(1).
- Milbank, J. (2012). What lacks is feeling : Hume versus Habermas and Kant. *Avello Publishing Journal*, 2.
- Milfont, T.L., & Duckitt, J. (2004). The structure of environmental attitudes : A first- and second-order confirmatory factor analysis. *Journal of environmental psychology*. 24, 289-303.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of abnormal and social psychology*. 67, 371-378.
- Milgram, S. (1989). Soumission à l'autorité. Paris : Calmann-Lévy.
- Mill, J.S. (1998). *L'utilitarisme*. Paris : PUF.
- Moneyron, A. (1998). Autonomie et éco-formation : l'apprentissage des éco-savoirs par les jeunes bergers transhumants des Pyrénées. In B. Courtois & H. Prévost, *Autonomie et formation au cours de la vie*. (pp. 204-210). Lyon : Chronique sociale.
- Monnier, C. (2012). Crise écologique et éducation. In *Revue d'éthique et de théologie morale*, 270. 97-116.
- Montagner, H. (2002). *L'enfant et l'animal*. Paris : Odile Jacob.
- Montagner, H. (2007). L'enfant et les animaux familiers. *Enfances et Psy*, 35, *L'enfant et l'animal*. (pp. 15-34). Paris : Erès.
- Montaigne, M. (2009). *Essais I, II et III*. Paris : Gallimard.

- Montandon, C. (2000). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. In P.R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*. (pp. 223-241). Bruxelles : De Boeck.
- Morin, E. (2001). *L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2004). *Éthique*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morris, W.F. (2006). *Emotion and anxiety : a philosophic inquiry*. X Libris corporation.
- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). *De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. Usage des perspectives interactionnistes en recherche. Recherches qualitatives, 30(1)*, 61-83.
- Mouret, S. (2012). *Élever et tuer des animaux*, Paris : Presses Universitaires de France, Collection Partage du savoir.
- Mueller, M.P. (2009). Educational reflections on the ecological crisis : ecojustice, environmentalism and sustainability. *Science & education, 18*, 1031-1056.
- Muldoon, J.C., Williams, J., Lawrence, A., Lakestani, N., & Currie, C. (2009). Promoting a 'Duty of Care' Towards Animals Among Children and Young People: A literature review and findings from initial research to inform the development of interventions. *Child and Adolescent Health Research Unit (CAHRU) report*.
- Muller, M.M., Kals, E., & Pansa, R. (2009). Adolescents' emotional affinity toward nature : a cross-societal study. Special issue : children and nature. *The journal of developmental processes, 4(1)*, 59-69.
- Musschenga, A. W. (2009). Moral intuitions, moral expertise and moral education. *Journal of philosophy of education, 43(4)*, 597-613.
- Myers, O.E., & Saunders, C.D. (2002). Animals as links toward developing caring relationships with the natural world. In P.H. Kahn, & S.R. Kellert (Eds.). *Children and nature.* (pp. 153-178). Cambridge, MA : MIT Press.
- Nabi, R.L. (2009). The effect of disgust-eliciting visuals on attitudes toward animal experimentation. *Journal of environmental education, 46(4)*, 472-484.
- Naess, A. (2005). *The selected works of Arne Naess*. The Netherlands : Springer.
- Naranjo, C. (1994). *The end of patriarchy : and the dawning of a tri-une society*. Portland : Amber Lotus.
- Netter, A. (1882). *L'homme et l'animal devant la méthode expérimentale*. Paris : Dentu.

- Newhouse, N. (1990). Implications of attitude and behavior research for environmental conservation. *Journal of Environmental Education*, 22(1), 26–32.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in school : an alternative approach to education*. New York : Columbia University, Teachers college press
- Nordenfelt, L. (2011). Health and welfare in animals and humans. *Acta Biotheor*, 59, 139-152.
- Numa-Bocage, L. (2009). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, 28, 37-52.
- Nussbaum, M.C. (2001). Adaptive preferences and Women options. *Economics and philosophy*, 17, 67-88.
- Ollagnon, H. (2006). La gestion de la biodiversité : quelles stratégies patrimoniales ?. *Responsabilité & environnement*, 44, 50-58.
- Oltenacu, P.A., & Broom, D.M. (2010). The impact of genetic selection for increased milk yield on the welfare of dairy cows. *Animal welfare*, 19, 39-49.
- Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. In A. Berthoz & G. Jorland (Eds.), *L'empathie*. (pp.149-181). Paris : Odile Jacob.
- Pallascio, R., Daniel, M.F., Lafortune, L. (Eds.) (2004). *Pensée et réflexivité, théories et pratiques*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Palmberg, E., & Kuru, J. (2000). Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility. *Journal of environmental education*, 31(4). 32-36.
- Panissal, N. (à paraître). Le débat sur des QSV : un outil pour une éducation post-moderne. *Revue francophone du développement durable*.
- Panissal, N., & Brossais, E. (2012). l'apport de Vygostky à l'analyse de débats sur une question socialement vive (QSV) relative aux nanotechnologies. *Septième journées scientifiques de l'ARDiST - Bordeaux*, 14-16 mars 2012.
- Parahy, M. (2010). *L'inconscient de Descartes à Freud : redécouverte d'un parcours*. Paris : L'Harmattan.
- Patou-Mathis, M. (2009). *Mangeurs de viande. De la préhistoire à nos jours*. Paris : Perrin.
- Paturet, J.B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville Saint Agne : Erès.
- Paul, E.S. (2005). Love of pets and love of people. In A.L. Podberscek, E.S. Paul, & J.A. Serpell (Eds.). *Companion animals and us. Exploring the relationships between people and pets*. Cambridge university Press.

- Paul, E. & Serpell, J. A. (1993) Childhood pet keeping and humane attitudes in young adulthood. *Animal Welfare*, 2, 321-337.
- Paul, M. (2003). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.
- Payne, P.G. (2006). Environmental Education and Curriculum Theory. *Journal of environmental education*, 37(2), 25-35.
- Pelt, J.M., & Steffan, F. (2004). *La solidarité chez les plantes, les animaux, les humains*. Paris : Fayard.
- Pedretti, E., & Nazir, J. (2011). Currents in STSE education : mapping a complex field, 40 years on. *Science Education*, 95(4), 601-626.
- Pepper, D.(1987). Red and green: educational perspectives. *Green Teacher*,4, 11-14.
- Perrenoud, P. (1994). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (pp. 61-76). Paris : ESF, 2ème édition.
- Perrenoud, P. (1996). Rendre l'élève actif...c'est vite dit. *Migrants-formation*, 104, 166-181.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (Eds.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. (pp. 153-199). Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (2000). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2001). Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ? In P. Perrenoud (Ed.), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2003). L'analyse de pratiques en question. In *Cahiers pédagogiques*, 416, 9-59.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Eds), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (pp. 7-20). Paris : De Boeck.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (Ed.) (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford : Oxford University Press.
- Peschanski, M., Rivot, J.P., & Calvino, B. (1990). Le fonctionnement du système nerveux : modifications structurales liées à l'activité. *Médecine/Sciences*, 6, 388-389.
- Pharo, P. (1986). « C'était comme ça... ». Catégories cognitives de la pratique et historicité. In G. Pineau & G., Jobert, *Histoire de vie, approches multidisciplinaires*. Paris : L'Harmattan.

- Piaget, J. (1931). L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale. *Recueil pédagogique, la revue semestrielle de la Société des Nations*.
- Piaget, J. (1967). La conscience. *L'aventure humaine : encyclopédie des sciences de l'homme, 5 : L'homme à la découverte de lui-même*. Paris : La Grange Batelière.
- Piaget J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (2000). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Pieron, J. (2010). Monadologie et /ou constructivisme. Heidegger, Deleuze, Uexküll. *Bulletin d'analyse phénoménologique. La nature vivante, 6*, 86-117.
- Pignataro, A. (2005). Le lien entre sensibilité et pensée dans la critique de l'automatisme animal de Descartes : Bayle, La Mettrie, Maupertuis. *Les cahiers antispécistes, 26*.
- Pineau, G. (1992). *De l'air ! Essai sur l'éco-formation*. Paris : Païdéia.
- Pineau, G., & Jobert, G. (1989). *Les histoires de vie. T.2*. Paris : PUF.
- Pineau, G., & Le Grand, J.L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris : Que sais-je ?.
- Pineau, G., & Marie, M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint Martin.
- Plantin, C. (2012). Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné. *Pragmatics & cognition, 20(1)*, 222-228.
- Plet, J.M. (2004). *La solidarité*. Paris : Fayard.
- Plous, S. (1993). Psychological mechanisms in the human use of animals. *Journal of social issues 49*, 11-52.
- Plutchik, R. (1995). A theory of ego defenses. In H.R., Conte & R. Plutchik (Eds.), *Ego Defenses : Theory and measurement*. (pp. 13-37). New York : John Wiley & Sons.
- Poitevin, P. (1855). *Dictionnaire de la langue française, glossaire raisonné de la langue écrite et parlée présentant l'explication des étymologies, de l'orthographe et de la prononciation, les acceptions propres, figurées et familières, la conjugaison de tous les verbes irréguliers ou défectueux, les principales synonymies, les gallicismes*. Paris : Chamerot.
- Pol, E., Castrechini, A., & Di Masso, A. (2010). Développement durable : attitudes, habiletés et cohésion sociale. In K. Xeiss & F. Girandola, *Psychologie et développement durable*. (pp.95-118). Paris : In Press.
- Polo, C., Plantin, C., Lund, K., & Nicolai, G. (2013). Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative : le cas d'un café-débat sur l'eau potable au Mexique. *Semen, 7-9*.

- Pond, W.G., Bazer, F.W., & Rollin, B.E. (2011). *Animal welfare in animal agriculture. Husbandry, stewardship, and sustainability in animal production*. New York : CRC Press.
- Pooley, J. A. (2000). Environmental Education and attitudes: Emotions and Beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32(5), 711–723.
- Porcher, J. (2001). Le travail dans l'élevage industriel des porcs. Souffrance des animaux, souffrance des hommes. In F. Burgat & R. Dantzer (Eds.), *Les animaux d'élevage ont-ils droit au bien-être ?* (pp. 25-64). Paris : INRA.
- Porcher, J. (2002). *Éleveurs et animaux ; réinventer le lien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Porcher, J. (2004). *Bien-être animal et travail en élevage : textes à l'appui*. Dijon : Educagri.
- Porcher, J. (2005). Le « bien-être animal » existe-t-il ? *Economie rurale*, 285, 88-94.
- Porcher, J. (2011). *Vivre avec les animaux. Une utopie pour le XXIème siècle*. Paris : La découverte, coll. « textes à l'appui ».
- Pouliot, C. (2009). using the deficit model, public debate model and co-production of knowledge models to interpret points of view of students concerning citizens' participation in socio-scientific issues. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 49-73.
- Pouliot, C., Bader, B., & Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge : a theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environment & Science Education*, 5(3), 239-264.
- Poupard, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (2002). L'éducation postmoderne. *Collection pédagogique théorique et critique*, 3.
- Pradt, D.D. (1802). *De l'état de la culture en France, et des améliorations dont elle est susceptible*. Paris : Maradan.
- Preston, S.C., & de Wall, F.B. (2002). Empathy : its ultimate and proximate bases. *Behavioral Brain Sciences*, 25(1), 1-20.
- Preuss, S. (1991). *Umweltkatastrophe Mensch. Ueber unsere Grenzen und Moeglichkeiten, oekologisch tewurst zu handeln*. Heidelberg : Roland Asanger Verlag.
- Pribram, K.H. (1987). The Implicate Brain. In B.J. Hiley & F. D. Peat, (Eds.), *Quantum Implications: Essays in Honour of David Bohm*. Routledge.
- Price, E.O. (2002). *Animal domestication and bevhior*. Boston : Cabi.

- Prochaska, J.O., Norcross, J.C. & Di Clemente, C.C. (2002). *Changing for good. A revolutionary six-stage program for overcoming bad habits and moving your life positively forward*. New York : Harper Collins.
- Prokop, P., & Kubiátko, M. (2008). Bad wolf kills lovable rabbits: children's attitudes toward predator and prey. *Electronic Journal of Science Education*, 12(1), 1-16.
- Prokop, P., Kubiátko, M., Fancovicova, J. (2008). Slovakian pupils' knowledge of, and attitudes toward, birds. *Anthrozoös*, 21(3), 221-235.
- Prost, P.A. (1805). *Essai physiologique sur la sensibilité*. Paris : Demonville.
- Protection Mondiale des Animaux de Ferme (2009). *Contribution de la protection mondiale des animaux de ferme (PMAF) au schéma prévisionnel national des formations agricoles 2009-2013*. En ligne : www.pmaf.org.
- Proulx, G. (2005). *Survol du champ de la réception médiatique. Problématiques, théorie et concepts clés*. Québec : Université Laval.
- Pruneau, D., Doyon, A., Langis, J., Vasseur, L., Martin, G., Ouellet, E., & Boudreau, G. (2006). The process of change experimented by teachers and students when voluntarily trying environmental behaviours. *Applied environmental education and communication*, 5 (1), .
- Pruneau, D., & Lapointe, C. (2002). Un, deux, trois nous irons au bois. L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 30(2). En ligne : www.acelf.ca/revue.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation & Didactique*, 1(2), 87-114.
- Rabatel, A. (2013). L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité ». In R. Koren, *Analyses du discours et engagement du chercheur*. La revue électronique n°11 du groupe ADARR.
- Raffoul, F. (2007). Derrida et l'éthique de l'im-possible. *Revue de métaphysique et de morale*, 53, 73-88.
- Ramsey, J., Hungerford, H.R., & Tomera, A.N. (1981). The effects of environmental action and environmental case study instruction on the overt environmental behaviour of eight-grade students. *The Journal of Environmental Education*, 13(1), 24-30.
- Reale, G., & Antiseri, D. (1983). *Il pensiero occidentale*. Rome : la scuola.
- Reed, G. (1984). The antithetical meaning of the term "empathy" in psychoanalytic discourse. In J.Lichtenberg, M. Bornstein & D. Silver (Eds.), *Empathy*. (pp. 7-24). Analytic Press, Hillsdale NJ.
- Regan, T. (2001). *Defending animal rights*. Urbana, University of Illinois Press.

- Regan, T. (2004). *The case for animals rights*. University of California, USA : Press Berkeley
- Reis, G., Roth, W.M. (2009). A feeling for the environment: emotion talk in/for the pedagogy of public environmental education. *Journal of environmental education*, 41(2), 71-87.
- Renck, J. L., & Servais, V. (2002). *L'éthologie*. Paris : Points Sciences.
- Reniers, R., Corcoran, R., Völlm, B.A., Mashru, A., Howard, R. & Liddle, P.F. (2012). Moral decision-making, ToM, empathy and the default mode network. *Biological Psychology*, 90, 202-210.
- Rest, J. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. New York : Praeger.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M.J., & Thoma, S.J. (1999). *Postconventional moral thinking : a neo-Kohlbergian approach*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Ricard, M.A. (2005). L'empathie comme expérience charnelle ou expressive d'autrui chez Husserl. *Recherches Qualitatives*, 25(1), 88-102.
- Ricard, M.A. (2010). Moralité et affectivité. *Canadian Journal of Continental Philosophy / Revue canadienne de philosophie continentale*, 14(1), 66-84.
- Richaud, I. (2013). *L'humanité face au miroir. Réflexions sur une société durable*. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Éthique et morale. Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Ricot, J. (2013). *Du bon usage de la compassion*. Paris : PUF.
- Rifkin, J. (2011). *Une nouvelle conscience pour un monde en crise ; vers une civilisation de l'empathie*. Paris : Les Liens qui Libèrent.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2007). Mirror neurons and motor motivationality. *Functional Neurology*, 22(4), 205-210.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). Research in environmental education. Engaging the debate. Viviane : Deakins University.
- Rogalsky, J. (2003). Y-a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherche en didactique des mathématiques*, 3(23), 342-388.
- Rogalsky, J., & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un " savoir de référence " et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.L. Martinand & A. Tiberghien (Eds.). *La transposition didactique à l'épreuve*. (pp. 35-71). Grenoble : La Pensée sauvage Éditions.

- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy : its cuurent practice, implications and theory*. London : Constable.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. (1972). *La liberté d'apprendre ?*. Paris : Dunod.
- Roitlab, H.L., & Meyer, J.A. (Eds) (1995). *Comparative approaches to cognitive science*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rollin, B.E. (1989). *The unheeded cry : animal consciousness, animal pain, and science*. Oxford : Oxford University Press.
- Romanens, M., & Guérin, P. (2010). *Pour une écologie intérieure. Renouer avec le sauvage*. Paris : Payot.
- Roszak, T. (1992). *The voice of the earth*. New York : Simon & Schuster.
- Ruelland-Roger, D., & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève pour développer l'activité enseignante. *Revue internationale du CRIRES*, vol.1(1), 20-25.
- Ruiz, P., & Vallejos, R. (1999). The Role of Compassion in Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28(1), 5.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York :The Guilford Press.
- Sadler, T.D. (2004). Moral sensivity and its contribution to the resolution of socio-scientific issues. *Journal for Moral Education*, 33, 339-358.
- Sadler, T.D. (2006). Promoting discourse and argumentation in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 323-346.
- Sadler, T.D., Chambers, F.W., & Zeidler, D.L. (2002). Investigating the crossroads of socioscientific issues, the nature of science, and critical thinking. Paper presented at the Annual Meeting of the *National Association for Research in Science Teaching*. New Orleans, LA.
- Sadler, T.D., Amirshokoohi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K.M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 353-376.
- Sadler, T.D., & Donnelly, L.A. (2006). Socioscientific argumentation : The effects of content knowledges and morality. *International Journal of Science Education*, 28, 1463-1488.
- Sadler T.D., & Zeidler D.L. (2004). The morality of socio-scientific issues : construal and resolution genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88(1), 4-27.
- Salmona, M. (1994). *Souffrances et résistances des paysans français*. Paris : L'Harmattan.

- Sandoe, P. (2008). Rethinking the ethics of intensification for animal agriculture : comments on David Fraser, animal welfare and the intensification of animal production. In P.B. Thompson (Ed.), *The ethics of intensification*. (pp. 191-198). Springer.
- Sanson, A. (1882). *Traité de zootechnie*. Paris : Librairie agricole de la Maison Rustique.
- Sartre, J.P. (1988). *La transcendance de l'ego*. Paris : Vrin.
- Sartre, J.P. (2005). *Situations philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Savater, F. (2002). *The Questions of Life: An Invitation to Philosophy*. London : Polity Press.
- Schaeffer, J. M. (2007). *La fin de l'exception humaine*. Paris : Gallimard.
- Schafer, R. (1983). *The analytic attitude*. London : Karnak Books.
- Scheib, M.H., Roeper, L., & Hametter, M. (2010). Animal education for children. *Proceedings of the international conference 'animal welfare education : everyone is responsible'*, Bruxelles, le 1 et 2 octobre 2010.
- Schmidt, K. (2011). Concepts of animal welfare in relation to positions in animal ethics. *Acta Biotheor*, 59, 153-171.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. US : Basic Books.
- Schroll, M.A. (2007). Remembering ecopsychology's origins : a chronicle of meetings, conversations, and significant publication. In *Journal of the International Community for Ecopsychology*. En ligne : http://www.ecopsychology.org/journal/ezone/ep_origins.html.
- Schultz, P.W. (2000). Empathizing With Nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of social Issues*, 56(3), 391-406
- Schultz, P.W.(2001). The structure of environmental concern: concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 327-339.
- Schwarz, S. (2010). Basic values : how they motivate and inhibit prosocial behaviour. In M. Mikulincer & P.R. Shaver (Eds), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. (pp. 221-24). Washington : American Psychological Association.
- Schwenk, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Freitag, C.M., & Schneider, W. (2014). Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology*, 11 (1). 63-76.
- Searles, H. (1986). *L'environnement non-humain*. Paris : Gallimard.
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires*. Paris : Unesco.

Selz, M. (2011). La gourmandise, un socle pour l'empathie. In M.L. Dimont (Ed.). *Psychanalyse et empathie : psychanalyse, neurosciences et sociopolitique*. Paris : L'Harmattan.

Serpell, J. (2002). Anthropomorphism and anthropomorphic selection beyond the cute response. *Society & Animals, 10*(4), 83-100.

Serpell, J. (2009). Having our dogs and eating them too : why animal are a social issue. *Journal of Social Issues, 65*(3), 633-644.

Servais, V. (2007). La relation homme-animal. La relation à l'animal peut-elle devenir significative, donc thérapeutique dans le traitement des maladies psychiques ? In J.Y. Le Fourn & G. Francequin (Eds.), *L'enfant et l'animal*. (pp. 46-57). Enfances et Psy, 35, Eres.

Servais, V. (2010). Une pragmatique de la souffrance animale. In J.L. Guichet (Ed.), *Douleur animale, douleur humaine, données scientifiques, perspectives anthropologiques, questions éthiques*. Versailles : Quae.

Shepard, P. (1996). *The others ; how animals made us human*. Island Press.

Shlien, J.M. (1998). L'empathie en psychothérapie. Mécanisme vital ? Oui, prétention thérapeutique ? Bien trop souvent ? A elle seule suffisante ? Non. *Mouvance Rogérienne, numéro spécial, 32-71*.

Simard, G. (1989). *Animer, planifier et évaluer l'action : la méthode du «focus-group »*. Lavalb : Mondia.

Simas, R., & Golse, B. (2008). Empathie(s) et intersubjectivité(s). *La psychiatrie de l'enfant, 51*, 339-356.

Simon, R. (1961). *Morale, Philosophie de la conduite humaine*. Paris : Beauchesne et ses fils.

Simonneaux, J. (2008). L'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement: illustration en économie. In D. Favre, A. Hasni et Ch. Reynaud (Eds.). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (pp. 131-140). Bruxelles : De Boeck.

Simonneaux, J. (2011). *Les configurations didactiques des questions vives économiques et sociales*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence.

Simonneaux, L. (1998). Les biotechnologies : un enjeu éducatif. In L. Simonneaux (Ed.), *Les biotechnologies à l'école : un enjeu éducatif pour la formation à la citoyenneté*. Paris, France : Educagri.

Simonneaux, L. (2000). Identité disciplinaire et opinions vis-à-vis des savoirs biotechnologiques d'enseignants en sciences humaines et d'enseignants en sciences et techniques. *Aster, 30*, 39-64.

Simonneaux, L. (2003). Enseigner les savoirs « chauds » : l'éducation biotechnologique entre sciences et valeurs. In J.P. Astolfi (Ed.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, (chapitre 7). Paris : ESF.

Simonneaux, L. (2012). Rationalités d'enseignants en productions animales sur des questions socialement vives en élevage. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 5, 9-46.

Simonneaux, L. (sous presse). Questions socialement vives and socioscientific issues : New trends of research meet the training needs of post-modern society. In C. Bruguière, A. Tiberghien & P. Clément (Eds). 9th ESERA Conference Selected Contributions. *Topics and trends in current science education*. Springer, Dordrecht.

Simonneaux, L., & Legardez, A. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Les Questions Socialement Vives dans l'enseignement et la formation*. Educagri Editions.

Simonneaux, J., & Simonneaux L. (2009). Students' socio-scientific reasoning on controversies from the viewpoint of education for sustainable development. *Cultural Studies of Science Education*, 4 (3), 657-687.

Simonneaux L., & Simonneaux J. (2011). Argumentations d'étudiants sur des questions socialement vives environnementales. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 157-178.

Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2014). *The emergence of recent science education research and its affiliations in France. Perspectives in Science*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.pisc.2014.07.002>.

Simonneaux L., & Simonneaux J. (à paraître). Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des questions socialement vives. Journée EFTS, Toulouse le Mirail, juillet 2014.

Singer, P. (2001). *Animal liberation*. Ecco Press.

Singer, P. (2009). *Sauver une vie*. Paris : Lafon.

Sizorn, M. (2008). Expérience partagée, empathie et construction des savoirs. Approche ethnographique du trapèze. *Journal des anthropologues*, 114-115.

Smith, A. (2003). *Théorie des sentiments moraux*. Paris : PUF.

Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia ; reclaiming the heart of nature education*. Great Barrington, MA. : the orion Society.

Sober, E., & Wilson, D. S. (1998). *Unto others: The evolution and psychology of unselfish behavior*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Sperry, R.W. (1980). Mind-brain interaction : mentalism, yes, dualism, no. *Neurosciences* 5(2), 195-206.

Spinoza, B. (1994). *L'éthique*. Paris : Folio.

Steiner, C. (1998). *L'A.B.C. des émotions : développer son intelligence émotionnelle*. Paris : Interéditions.

- Steiner, A.P., & Redish, A.D. (2014). Behavioral and neurophysiological correlates of regret in rat decision-making on a neuro-économic task. In *Nature neuroscience*, 17, 995-1002.
- Stern, P.S., Dietz, T. & Karlof, L. (1993). Values orientation, gender, and environmental concern, *Environment and Behavior*, 25(3), 322–348.
- Stewart, D., Shamdasani, P., & Rook, D.V. (2007). *Focus groups : Theory and practice*. London/New Delhi : Sage.
- Stilgoe, J. (2007). The co-porduction of public uncertainty : UK scientific advice on mobile phone health risks. *Public Understanding of Science*, 16, 45-61.
- Strati, A. (1999). *Esthétique et organisation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Strauss, E. (2000). *Du sens des sens. Contribution à l'étude des fondements de la psychologie*. Paris : Millon.
- Sweetman, B. (1999). Postmodernism and difference. A critique. *International philosophical quarterly*. 39(1), 5-18.
- Szagun, G., & Messenholl, E. (1993). Environmental ethics: an empirical study of west german adolescents. *The journal of environmental education*, 25(1).
- Taber, K.S., & Watts, M. (2013). The secret life of the chemical bond : students' anthropomorphic and animistic references to bonding. *International Journal of Science Education*, 18(5), 557-568.
- Taylor, S.E. (1990). Health psychology. The science and the eld. *American Psychologist*, 45, 40-50.
- Taylor, N., & Signal, T. (2005). Empathy & attitudes towards animals. *Anthrozoös*, 18(1), 18-27.
- Templer, D. I., Salter, C. A., Dickey, S., Baldwin, R., & Veleber, D. M. (1981). The construction of a pet attitude scale. *Psychological Record*, 31, 343-348.
- Terrasson, F. (2007). *La peur de la nature. Au plus profonde de notre inconscient, les vraies causes de la destruction de la nature*. Paris : Sang de la Terre.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Thomas, K. (1983). *Dans le jardin de la nature*. Paris : Bibliothèque des histoires.
- Thompson, K.L. & Gullone, E. (2003). The children's treatment of animals questionnaire (CTAQ) : a psychometric investigation. *Society & Animals*, 11 (1), 1-15.
- Thompson, K.L. & Gullone, E. (2006). An investigation into the association between the witnessing of animal abuse and adolescents' behavior toward animals. *Journal of Human-Animal studies*, 14 (3).
- Thompson, T.L., & Mintzes, J. J. (2002). Cognitive structure and the affective domain: on knowing

and feeling in biology. *International Journal of Science Education*. 24(6), 645–660.

Thorndike, E.L. (2000). *Animal intelligence*. New Brunswick, NJ : Transaction Publishers.

Thorpe, W.H. (1965). The assessment of pain and distress in animals. In *Report of the Technical Committee to Enquire into the Welfare of Animals kept under Intensive Livestock Systems*. Brambell FWR (Chairman). (pp. 71-79). Command paper 2836: London, HMSO.

Tilker, H.A. (1970). Socially responsible behavior as a function of observer responsibility and victim feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(2), 95-100.

Titchener, E.B. (1915). *A beginner's psychology*. New York : MacMillan.

Touré, E.H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 5-27.

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry*, 15, 103–125.

Tracy, J.L., Robins, R.W., & Tanney, J.P. (2007). *The self-conscious emotions. Theory and research*. New York : Guilford Press.

Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries. A political argument for an ethic of care*. Londres-New York : Routledge.

Turner, D.C. (2010). Importance of animals to children, anthropomorphism, and the development of empathy. In *Proceedings of the international conference 'animal welfare education : everyone is responsible'*, Bruxelles, le 1 et 2 octobre 2010, 122-126.

Tytler, R., Duggans, S., & Gott, R. (2001). Dimensions of evidence, the public understanding of science and science education. *International Journal Sciences Education*, 23, 815-832.

Uexküll (von), J. (2010). *Milieu animal et milieu humain*. Paris : Bibliothèque Rivages.

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) (2004). *Plate-forme d'échange sur l'éducation non formelle*. En ligne : <http://portal.unesco.org/education/fr>.

Urtubey (de), L. (2004). Freud et l'empathie. *Revue Française de Psychanalyse*, 68, 863-875.

Van der Maren, J.M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches Qualitatives*, 29 (1), 132-142.

Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, paramédical, travail social*. Paris : De Boeck.

Van der Maren, J.M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherche qualitative : recherches comparatives. hors série*, 7, 42-63.

Vanelle, A.M. (2011). Edito du colloque « *l'évolution des relations entre l'homme et l'animal ; une approche transdisciplinaire.* » Paris, 29 novembre 2011.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. essai sur le vivant.* Paris : Seuil.

Varela, F. (1999). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine.* Paris : Seuil.

Vauclair, J., & Kreuzter, M. (Eds.) (2004). *L'éthologie cognitive.* Paris : Ophrys de la maison des sciences de l'homme.

Veissier, I. (2012). Le bien-être animal : à la croisée des chemins de la biologie, de l'éthique et des productions animales. *Le bulletin académique vétérinaire de France*, 165, 355-363.

Veissier, I., & Boissy, A. (2009). Évaluation du bien-être des animaux en captivité et en élevage. In A. Boissy, M.H. Pham-Delègue & C. Baudoin (2009). *Éthologie appliquée. Comportements animaux et humains, questions de société.* (pp. 169-185). Paris : Quae.

Veissier, I., Botreau, R., Capdville, J., & Perny, P. (2007). L'évaluation en ferme du bien-être des animaux : objectifs, outils disponibles, utilisations, exemple du projet welfare quality. *Rencontres Recherches Ruminants*, 14, 277-284.

Vessier, I., Botreau, R. & Perny, P. (2010). Évaluation multicritère appliquée au bien-être des animaux en ferme ou à l'abattoir : difficultés et solutions du projet Welfare Quality. *Inra productions Animales*, 23(3), 269-284.

Vere (de), R.A. (2010). World society for the protection of animals- advanced concepts in the animal welfare programme for veterinary schools. *Proceedings of the international conference 'animal welfare education : everyone is responsible'*. (pp. 84-87). Bruxelles, le 1 et 2 octobre 2010..

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue.* Paris : ESF.

Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Paris : Honoré Champion.

Vidal M., & Simonneaux, L. (2010). The use of companion modelling in « territories » of socio-environmental authenticity in the teaching of biodiversity. In A. Yarden, & G.S. Carvalho, *Authenticity in biology education : benefits and challenges.* ERIDOB.

Vidal, M., & Simonneaux, L. (à paraître). *Comment les enseignants refroidissent la question socialement vive du bien être animal.* Université de Rouen. Laboratoire CIVIIC

Villequez, F.F. (1867). *Du Droit de destruction des animaux malfaisants ou nuisibles et de la louveterie.* Paris : Hachette.

Vischer, R. (1873). *Über das optische Formgefühl.* Leipzig : Hermann Credner.

Von Foerster, L. (2006). Éthique et cybernétique du second ordre. In E. Andreewsky & R. Delorme,

Seconde cybernétique et complexité : rencontre avec Heinz von Foerster. (pp. 135-150). Paris : L'Harmattan.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage.* Paris : La dispute.

Waal (de), F. (2009). *L'age de l'empathie, leçons de la nature pour une société solidaire.* Paris : Les Liens qui libèrent.

Warneken, F., & Tomassello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100, 455-471.

Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen.* Paris : Points Essais.

Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (2014). *Changements. Paradoxes et psychothérapie.* Paris : Points essais.

Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds), *Computers and talk in the primary classroom.* (pp. 49-65). Clevedon : Multilingual Matters.

Weinstock, M., Assor, A., & Broide, G. (2008). Schools as promoters of moral judgment: the essential role of teachers' encouragement of critical thinking. *Soc Psychol Education* 12, 137–151.

Westbury, H., R., & Neumann, D.L. (2008). Empathy-related responses to moving film stimuli depicting human and non-human animal targets in negative circumstances. *Biological psychology*, 78, 66-74.

White, R., & Stoecklin V.L. (2008). *Nurturing children's biophilia: developmentally appropriate environmental education for young children.* London : White Hutchinson Leisure & Learning Group.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values. *Developmental Review*, 12, 265-310.

Wilber, K. (1996). *A brief history of everything.* Boston : Shambhala.

Wilson, E., O. (1975). *Sociobiology, the new synthesis.* Cambridge : Harvard University Press.

Wilson, E.O. (1994). *Biophilia.* Cambridge : Harvard University Press.

Winocur, S. L., & Maurer, P. A. (1991). Critical thinking and gifted students: Using impact to improve teaching and learning. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education.* (pp. 308–317). Boston: Allyn & Bacon.

Wiseman, M., & Bogner, F. X. (2003). A higher-order model of ecological values and its relationship to personality. *Personality and Individual Differences*, 34, 783-794.

Wispé L. (1986). History of the concept of empathy. In N., Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development.* Cambridge University Press.

- Wittezeale, J.J. (2003). *L'homme relationnel*. Paris : Couleurs Psy, Seuil.
- Yeung, S.P. (2002). Teaching approaches and the development of responsible environmental behaviour: The case of Hong Kong. *Ethics, Place and Environment*, 5(3), 239-269.
- Zahavi, D. (2001). Beyond empathy : phenomenological approaches to intersubjectivity. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 151-67.
- Zahavi, D. (2011). Empathy and mirroring : Husserl and Gallese. In R. Breweur & U. Melle (Eds.), *Life, Subjectivity & art*. (pp. 217-254). Phaenomenologica.
- Zajonc, R. B. (1980), Feeling and thinking : preferences need no inferences. *American Psychologist*, 2, 151-176.
- Zeidler, D.L. (1984). Moral issues and social policy in science education : closing the literacy gap. *Science Education*, 68, 411-419.
- Zeidler, D.L. (2013). Socioscientific issues as a socio-cultural approach to scientific literacy. Communication at the conference « *Building an international platform for exchange between scientists and science educators* ». 4-6 juillet 2013 à Hong-Kong, China.
- Zeidler, D. L., & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Zeidler, D.L., & Sadler, T.D. (2008). The role of moral reasoning in argumentation : conscience, character and care. In S. Erduran & M.P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education*. Springer, 201-216.
- Zeidler, D.L., Sadler, T.D., Simmons, M.L., & Howes, E.V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 9(3), 357-377.
- Zeidler, D.L., & Schafer, L.E. (1984). Identifying mediating factors of moral reasoning in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(1), 1-15.
- Zeidler, D.L., Walker, K.A., Ackett, W.A., & Simmons, M.L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86, 343-367.
- Zelezny, L. C. (1999). Educational interventions that improve environmental behaviors. *Journal of Environmental Education*, 31 (1), 5-14.
- Zeppel, H. (2008). Education and conservation benefits of marine wildlife tours: developing free-choice learning experiences. *The journal of environmental education*, 39(3), 3-18.
- Zimbardo, P. (2008). *The lucifer effect. How good people turn evil*. London : Rider.

Zimmerman, M.E. (2003). *A contest between transpersonal ecologies*. En ligne : <http://www.integralworld.net/zimmerman4.html>.

Annexe XXIII : critères d'analyse des manuels de 1830 à 1900

Titre	C-1					C-2	C-3	C-4	C-5	C-6	C-7	C-8	C-9	C-10	C-11	C-12
	Auteur	Année	Édition	Niveau d'enseignement	Conforme au programme officiel	IP/EA	Bea/Rha	Problématiques	Pratiques	Titre du chapitre	Animaux	Qualificatifs/attributs	Points de vue scientifiques	Points de vue éthique	Éthique	Posture
<i>Nouveau manuel, complet et méthodique, des aspirants aux brevets de capacité pour l'enseignement primaire élémentaire et l'enseignement primaire supérieur</i>	Lefranc, E., agrégé es-lettres	1836	Delalain	primaire élémentaire et supérieur	oui	IP	non	Sans	Sans		Tous	Docile, sauvage, intelligent, s'attachant, reconnaissant				sans
<i>Manuel élémentaire d'agriculture, à l'usage des écoles primaires des départements de la Meuse, de la Meurthe, de la Moselle et des Ardennes</i>	Gossin, L., société d'agriculture	1838	Flamant-Ansiaux	primaire	oui	EA	oui	Nourriture, maltraitance des enfants, soin par le pansement et le ferrage, ferrage de qualité, attelage du cheval trop précoce, monte d'une jument pleine, gestation répétée, manipulation violente durant la mise-bas, abus des saillies, propreté des lieux d'élevage, respecter les horaires de nourrissage	Attelage, travail, gestation, nourrissage, hygiène,	Des chevaux, des bêtes à corne,	Bœuf, cheval	Laide, farouche, beau, vigoureux,	Engraisser DONC bonne santé ; bovins s'apercevoir des retards dans le nourrissage DONC en souffrir ; séparation du veau et de la mère DONC souffrance de part les meuglements ; bœuf ne pas craindre son conducteur DONC NEG obéir ; maltraiter par des coups et mal à propos DONC animal farouche et difficile à dresser	Bien nourrir DONC générer du plaisir ; avoir de la douceur DONC bien manipuler ; NEG faire souffrir le veau à la séparation de la mère DONC le faire boire tout de suite au seau ; NEG faire travailler un bœuf trop tôt DONC NEG perturber la croissance	PAW/CZ	engagé
<i>Manuel d'agriculture, ou Dialogue agricole dédié aux fils des cultivateurs du canton de Montbard</i>	Gelez, F., agronome	1839	De Bussy	primaire	?	EA	oui	Attelage,	Travail	Des soins à donner au bétail tant en santé qu'en maladie	Bœuf, cheval	Docile		Douceur DONC docilité ; harnais et joug agressif DONC prendre soin de l'attelage ; travailler DONC NEG maltraiter	PAW/CZ	engagé
<i>Manuel d'agriculture à l'usage des écoles primaires du département de l'Allier</i>	Chevallier, T., directeur de l'école primaire de Moulins	1858	Desroziers	primaire	oui	EA	oui	Nourrir, soigner, hygiène,	Travail, attelage,	Élevage, entretien et multiplication du bétail	Bœuf, cheval, porc		Porc, animal qui va dans la fange POURTANT aime être propre ; être maltraité DONC indocile et vindicatif ; veau têter DONC s'attacher ; vache se tourmenter de la séparation de son veau DONC devenir malade	Travailler avec le bœuf DONC le traiter avec douceur ; attelage peut faire souffrir DONC faire attention ; animal rend service DONC être bienveillant ; bien logé, bien nourri, bien traité DONC réalise un bon travail ; bien soigner DONC bonne production ; avoir de la douceur DONC être obéi	DCD/PAW/CZ	engagé
<i>Enseignement complet et méthodique de l'hygiène à l'usage des instituteurs</i>	Guy-Raoul	1861	Larousse et Boyer	primaire	oui	IP	oui	Hygiène, éducation	Extraction du miel, gestion du troupeau	Alimentation ; exercice	Tous, brebis, abeilles	Intelligents ; sociables ; obéissant, s'attachant ; abeilles : douces, laborieuses, tristes ; se tourmenter	Hygiène DONC bonne qualité de viande ; exercice DONC bonne qualité de viande ; éducation DONC intelligence, NEG sauvagerie, don du lait ; être un bœuf DONC pouvoir obéir à la voix ; être un cheval DONC aimer les caresses	Garder les abeilles NEG détruire les abeilles lors de la collecte du miel ; être pâtre DONC être patient, aimer les animaux, traiter avec douceur, donner les soins, préserver de la violence, leur parler, les flatter, les caresser, ne jamais les maltraiter	CZ	engagé
<i>Cours élémentaire d'agriculture à l'usage des écoles primaires</i>	Lacoste, F., proviseur et président de la société centrale d'agriculture du département de savoie	1861	Puthod	primaire	oui	IP/EA	oui	Brutalité durant le travail	Travail	Des chevaux	Cheval, bovins			Traiter le cheval avec douceur DONC être plus docile et rapporter davantage ; homme dur et cruel avec les animaux DONC méchant avec les hommes ; animaux qui se souviennent DONC ne pas accabler de coups les animaux de traits	PAW/DAW	engagé
<i>Premières connaissances en agriculture, cours élémentaire conforme au programme officiel d'enseignement primaire</i>	Dusuzéau, J., professeur de culture	1861	Lacroix	primaire	oui	EA	non									neutre
<i>Leçons de morale et d'agriculture, à l'usage des écoles primaires... du Cantal</i>	Froment, M.A., inspecteur de l'enseignement primaire	1861	Passenaud	primaire	oui	IP/EA	oui	Mauvais traitements et violence à l'égard des animaux domestiques et utiles par les enfants	Travail, destruction d'oiseaux	Animaux domestiques ; les oiseaux	Âne, chien, vache, oiseau	Chien fidèle ; vache utile ; vaches laitières ; cheval utile ;	Chien : ingratitude, perfidie POURTANT fidélité	Enfants qui maltraitent par les juréments les vaches DONC éviter leur contact ; homme brutal en maltraitant les chevaux DONC indignes ; ânes subissant des mauvais traitements DONC injustes ; oiseau utile DONC les protéger ; oiseau utile POURTANT enfant les tuer pour le plaisir ; enfant tue avec une insouciance cruelle DONC NEG respecter les animaux utiles et les lois de dieu ; maltraiter DONC être puni par la loi Grammont	DZ/DAW/PAW	engagé
<i>Cours élémentaire d'agriculture à l'usage des écoles primaires</i>	Lacoste, F., proviseur et président de la société centrale d'agriculture du département de savoie	1862	Puthod	primaire	oui	EA	oui	Brutalité durant le travail	Travail	Des chevaux	Cheval			Traiter le cheval avec douceur DONC être plus docile et rapporter davantage ; homme dur et cruel avec les animaux DONC méchant homme ; animaux qui se souviennent DONC NEG accabler de coups les animaux de traits	PAW/DAW	engagé

<i>Journal d'éducation physique, morale et intellectuelle : enseignement théorique, pratique et positif</i>	Clouzet, P.A., professeur de belles-lettres	1862	Balarac jeune	primaire	oui	IP	oui	Brutalité	Non précisé	Pourrait on remplacer les animaux par les machines à vapeur ? ;	Tous les animaux domestiques	Compagnon, obéissant, docile, pas une machine,		Animaux doués de sentiments DONC devoirs à accomplir ; mauvais traitement envers les animaux DONC cruauté ; animaux DONC traiter avec douceur	CZ/DZ	engagé
<i>Leçons de morale et d'agriculture, à l'usage des écoles primaires... du Cantal</i>	Froment, M.A., inspecteur de l'enseignement primaire	1862	Panckoucke	primaire	oui	IP/EA	oui	Mauvais traitements et violence à l'égard des animaux domestiques et utiles par les enfants	Travail, destruction d'oiseaux	Animaux domestiques ; les oiseaux	Âne, chien, vache, oiseau	Chien fidèle ;	Chien : ingratitude, perfidie POURTANT fidélité	Enfants qui maltraitent par les juréments les vaches DONC éviter leur contact ; homme brutaux en maltraitant les chevaux DONC indignes ; ânes subissant des mauvais traitements DONC injustes ; oiseau utile DONC les protéger ; oiseau utile POURTANT enfant les tuer pour le plaisir ; enfant tue avec une insouciance cruelle POURTANT NEG respecter les animaux utiles et les lois de dieu	DZ/DAW/PAW	engagé
<i>L'agriculture enseignée aux enfants, ou leçons d'un instituteur à ses élèves</i>	Fosseyeux, M.L., membre de la société d'agriculture de Mame	1862	Dezobry et Tandou	primaire	oui	EA	oui	Mauvais traitements, hygiène des logements,	Travail, attelage,	Des animaux domestiques	Cheval, bœuf, âne	Âne : fort, patient, sobre, têtu, paresseux ; bœuf de trait, dangereux	Animal ne mange plus, démarche chancelante DONC mal être ; ne faire sortir les moutons que le matin et le soir DONC éviter les mouches et les insectes	Animaux utiles POURTANT soins insuffisants ; imposer un travail modéré DONC NEG maltraitance et prison (loi Grammont) ; douceur et patience pour le cheval DONC pouvoir le faire obéir ; le ménager DONC cheval travailler plus longtemps ; collier pas trop étroit DONC attelage acceptable ; mauvais traitements chez l'âne DONC le rend têtu et paresseux ; bœufs ,les maltraiter DONC deviennent rétifs et dangereux,	DZ/PAW/CZ	engagé
<i>Petit questionnaire agricole à l'usage des écoles primaires des pays de pâturage</i>	Teisserenc, E., secrétaire particulier attaché au cabinet du ministre	1863	Librairie agricole de la maison rustique	Primaire/école rurale	?	IP/EA	oui	Tourment durant le travail ; destruction des essaims	Travail, extraction du miel, soin,	Du rôle des animaux en agriculture	Cheval, bœuf, abeille	Cheval : bête de travail, animal de rente, bovins : bêtes de production, de travail		Douceur et patience DONC assouplir les animaux ; colère et violence DONC rendre le bétail sauvage ; partager nos fatigues et rendre des services DONC devoir aimer les animaux ; souffrance infligée à un animal DONC diminuer ses forces, le faire maigrir ;	PAW/DCD	engagé
<i>l'agriculture enseignée par la grammaire à l'usage des écoles rurales</i>	Jean, M.	1863	Desobry	Primaire	?	EA	oui	Destruction des ruches ; relations affectives avec l'animal	Destruction des essaims ;	Les abeilles ; les labours et les bœufs	Bœufs, abeilles,			Conserver en bonne santé DONC étriller ; caresser les animaux DONC créer une relation affective ; vache aimer le soin DONC étriller, brosser ; menez doucement les bœufs au labour sans les tourmenter , animaux dépérir DONC ne pas forcer l'attelage à travailler trop longtemps ; avoir des animaux DONC s'y attacher ; s'attacher DONC regret à en pleurer de s'en séparer ; faire du feu pour récupérer le miel DONC cruauté et intérêt mal réfléchi	CZ/PAW	engagé
<i>catéchisme agricole, ou notions élémentaires d'agriculture, ouvrage destiné aux écoles primaires</i>	Du Chevalard	1864	Mlles Dulac	primaire	?	EA	oui en partie	Améliorer l'animal	Travail	De l'amélioration du bétail	Bétail			Améliorer le bétail DONC pas de travail excessif	PAW	neutre
<i>L'agriculture enseignée aux enfants, suivie de notions de jardinage, ou leçons d'un instituteur ses élèves</i>	Fosseyeux, M.L., membre de la société d'agriculture de Mame	1864	Tandou	primaire	oui	EA	oui	Travail excessif	Travail, soin	Animaux domestiques, écuries, étables	Bœuf, âne, animaux utiles	Cheval : utile, serviteur laborieux, docile ; âne : têtu, paresseux, rétif, dangereux ; bœuf de trait, à l'engrais,	Animal qui mange plus, abattu, DONC en mauvaise santé	Animaux utiles POURTANT manque de soin ; animal utile DONC imposer un travail modéré ; maltraiter en public DONC risque de peine de prison ; animaux gravides DONC faire moins travailler ; âne mauvais traitement DONC devient têtu et paresseux ; douceur pour faire travailler le bœuf DONC NEG rétif et dangereux ; habituer le cheval au travail DONC douceur et patience ; cheval bien soigné DONC servir plus longtemps	PAW/DZ	engagé
<i>Manuel élémentaire et classique d'agriculture approprié aux diverses parties de la France</i>	Gossin, L., ancien élève de grignon, cultivateur, professeur d'agriculture, à l'institut normal agricole de Beauvais	1868	Fouraut	primaire/éducation populaire	?	EA	oui		Travail, éducation	Animaux domestiques utiles à l'agriculture	Animaux domestiques	Cheval : de selle, de gros trait, courage, soumission intelligence ; chèvre : amie de l'homme, vache du pauvre ;		Soins DONC véritable affection que le cultivateur doit aux compagnons de ses fatigues ; venir à bout de la poltronnerie DONC patience, NEG mauvais traitements, NEG colère dans les commandement ; être juste DONC punir tout de suite après la faute commise ; ménager DONC ne pas exténuer les animaux par excès ; être plus fragile DONC ménager les mères ; joug DONC foulure ; foulure DONC éviter le joug ; cheval perdre haleine DONC l'arrêter	CZ/PAW	neutre
<i>catéchisme agricole, destiné spécialement à l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires</i>	Gailhard, G., chef d'institution	1868	Bonnal et Gibrac	primaire	oui	EA	non									neutre

<i>dictées et lectures : notions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie, l'économie domestique, les inventions et les découvertes</i>	Belèze, G., chef d'institution	1869	Delalain et fils	primaire	oui	EA/IP	oui	Frapper les animaux, cruauté,	Travail, hygiène, nourriture	Soins à donner aux animaux domestiques	Bœuf, âne	Bœuf : rétif, âne : têtu, indocile ; animaux domestiques : utiles serveurs ;	Patience douceur et même caresses DONC conduire le bœuf aisément ; force et mauvais traitement DONC bœuf se rebute ; âne maltraité DONC têtu et indocile ; douceur patience, ménagement et bon soin DONC perte de la roideur de caractère ; traiter les animaux avec douceur ; NEG les maltraiter (frapper sans nécessité) DONC NEG sous le coût de la religion et de la loi et pouvoir soumettre l'animal ; bœuf mauvais traitement DONC rend rétif, indocile, et même dangereux ;	DZ/PAW	engagé	
<i>Choix méthodique de lectures morales, religieuses, agricoles, historiques, ... à l'usage des écoles primaires, des cours d'adultes et des établissements d'enseignement spécial</i>	société d'inspecteurs primaires	1872	Belin	primaire	oui	EA/IP	oui	Cruauté envers les animaux	Général	Des devoirs envers les animaux	Chien, cheval ; oiseaux	Doués de sentiments ; mésange charmante ; jolies fauvettes ; mélodieux rossignols	Avoir besoin DONC NEG faire souffrir ; maltraiter les animaux DONC être méchant avec les gens ; aider DONC des devoirs envers eux ; traiter avec bonté DONC s'accoutumer à son esclavage et fait ce qu'on exige de lui ; animal sans défense DONC cruauté de le maltraiter (notamment enfant et charretier) ; agir avec douceur DONC se soumettre ; oiseaux utiles DONC ne pas les détruire	PAW/CZ/DZ/DCD	engagé	
<i>notions d'agriculture à l'usage des élèves des écoles rurales et des agriculteurs praticiens</i>	Masure, F., inspecteur d'académie, membre des sociétés d'agriculture et des sciences	1873	Blériot	primaire des écoles rurales et formation des praticiens	?	EA	oui	Mauvais traitement qui rendent l'animal non obéissant	Travail, soin	Soins à donner aux juments et aux poulains	Cheval	Irritable, difficile, méchant	Cheval : mauvais traitement DONC irritable difficile et méchant ; bien étriller le bœuf DONC bonne santé	PAW/CZ	neutre	
<i>notions élémentaires d'agriculture à l'usage des écoles primaires</i>	Rendu, V., inspecteur général honoraire d'agriculture	1874	Hachette	primaire	oui	EA	oui	Attachement à l'animal pour le soigner	Soin		Poules, lapins, porc, vaches laitières,	Doux, s'attache, gentil, sensible aux prévenances, mignon, se fâche, garde rancune ; ami	Chagrin des mères DONC y être sensible ; faire du sentiment DONC NEG chercher que le profit ; s'attacher aux poussins DONC les soigner	CZ	engagé	
<i>La ferme, ou notions d'agriculture et d'horticulture pratiques</i>	Dunand, J.	1875	Fouraut	primaire	?	EA	non	Attelage trop chargé ; maltraitance	Nourriture ; attelage ; travail	Quelques mots sur les soins à donner aux bestiaux			Être maltraiter DONC se souvenir des mauvais traitements ; être maltraiter DONC se venger cruellement	Maltraiter DONC être puni par la loi ; accabler de travail les bêtes de trait ou de labour POURTANT contre l'intérêt du propriétaire ; atteler de manière trop lourde DONC faire mourir l'animal d'efforts	DZ/PAW/CZ(?)	engagé
<i>simples notions sur l'agriculture, les animaux domestiques, l'économie agricole et la culture des jardins</i>	Barreau, T.H.	1876	Hachette	primaire/formation professionnelle	non	EA	oui	Travail excessif ; dressage	Travail	Traitement des animaux ; devoirs du pâtre	Cheval, bovin	De travail ; intelligent, serviteur, sociable, s'attache, tempérament, doué de sentiment, rétif, mutin, dangereux	NEG être éduqué DONC cheval moins intelligent, bœuf ayant un caractère de sauvagerie, vache qui n'abandonne plus le lait	Trop de travail DONC énerver, faire maigrir DONC NEG fatigué inutilement, NEG travail excessif ; douceur DONC soumettre ; caresser DONC se plier à la volonté de l'humain ; maltraiter DONC méchant, cruel ; donner de la bonté DONC s'accoutumer à son esclavage ; maltraitance DONC animal rétif, mutin, dangereux	PAW/CZ	engagé
<i>Petit questionnaire agricole à l'usage des écoles primaires des pays de pâturage</i>	Teisserenc de Bort, E.	1876	Librairie agricole de la maison rustique	Primaire	non	EA	oui	Tourment durant le travail	Travail	Entretien du bétail	Tous les animaux domestiques		Douceur et patience DONC assouplir les bêtes ; colère et violence DONC bétail sauvage et risques d'accidents ; partage nos fatigues et rendent des services DONC NEG jamais les frapper ; souffrance DONC diminution des forces et faire maigrir	PAW/DCD	engagé	
<i>Abrégé d'agriculture à l'usage des écoles primaires</i>	Herlem, J., instituteur	1876	Eliet-lacroix	Primaire	oui	EA	oui	La souffrance faite aux animaux par l'homme, nourriture, logement et air pur, hygiène, destruction des animaux utiles et nuisibles	Général	Animaux de ferme	Animaux domestiques, oiseaux, nuisibles	Bons serveurs	Faire des animaux de bons serveurs DONC NEG les brutaliser, les traiter avec douceur, et patience ; oiseaux utiles DONC aversion pour ceux qui les détruisent ; tuer les nuisibles mais sans les faire souffrir	PAW/CZ/DCD	engagé	
<i>recueil de dictées, leçons et problèmes sur l'agriculture</i>	Astier, F., instituteur du degré supérieur	1876	Dupont	Primaire	oui	EA	oui	Brutaliser les animaux domestiques	Soin, travail	Bons traitements aux animaux	Cheval, bœuf	Animaux de rente, de travail, docile, auxiliaires de travail,	Main qui les nourrit DONC la reconnaître ; avoir de mauvais traitements DONC s'en souvenir ; avoir été maltraité DONC vouloir se venger cruellement	Pouvoir à tout ce qui peut le satisfaire et le mettre à l'aise DONC bonne production ; pas de brutalité, travail non forcé DONC conservation ; serviteur docile DONC bien les traiter ; brutaliser DONC être sous le coup des lois protectrices des animaux domestiques ; accabler de coup DONC mourir de charges trop lourdes	PAW/DZ/CZ/DCD	engagé

<i>cours complet d'enseignement secondaire spécial</i>	De Montmahou,, C., inspecteur général de l'enseignement primaire	1877	Delagrave	secondaire	oui	EA	non	Sans	Général	Caractère et division de la classe des mammifères	Âne, bœuf	Putois : incommodes; loup : poltron, et grossier ; ruminants peu intelligents ; mous paisibles ; travailleur ; laboureur d'instinct, douceur, intelligence , sobriété, rusticité, ; cheval : serviteur ; âne : gentil, jolie, gaie lent, indocile, têtu,	Intelligence DONC angle facial ;	Âne DONC aucun soin nécessaire ; cruauté DONC changement de comportements ; prendre soin du porc, caresser, brosser, laver bouchonner DONC bon engraissement	PAW	engagé
<i>leçons élémentaires d'agriculture, d'après les programmes officiels de l'enseignement primaire</i>	Ysabeaux, A., agronome	1878	Delalain	primaire supérieure	oui	EA	oui	Attelage, nourriture,	Général	Bêtes bovines	Bovin, cheval	De travail, de boucherie, vache : indocile, vindicatif, taureaux : doux, dociles ;	Être séparé du veau DONC se tourmenter et devenir sérieusement malade ; avoir de mauvais traitement DONC vouloir se venger	Traiter les bovins avec douceur DONC docile ; maltraiter DONC indocile, vindicatifs, ; mauvais traitement du taureau DONC le rendre furieux ; brutalité par des bouviers inintelligents DONC gêner les meilleurs attelages ; joug DONC souffrance, engraissement DONC bon traitement, du calme ; mauvais traitements DONC vacher et filles de basse cour s'exposent aux accidents les plus graves	PAW	engagé
<i>Petite école d'agriculture</i>	Joigneaux, P.,	1878	Librairie agricole de la maison rustique	Primaire	?	EA	oui	Ne pas tourmenter les animaux domestiques et utiles	Général	Apprenez à connaître et à respecter vos amis : les insectes utiles ; petit bétail et petite volaille	Poules, animaux utiles	Poule : ami		Faire des poules des amis DONC NEG les chicaner car en garde rancune ; élever POURTANT NEG penser uniquement au profit, NEG tuer les insectes et animaux utiles , NEG tourmenter, NEG voler les œufs des auxiliaires (oiseaux)	PAW/CZ	engagé
<i>Veillées villageoises, ou entretiens sur l'agriculture moderne, à l'usage des écoles primaires</i>	Neveu-Derotrie, E.J.A., inspecteur d'agriculture	1879	Hachette	primaire	non	EA	non									neutre
<i>Notions élémentaires d'agriculture à l'usage des écoles primaires : rédigées sur un plan adopté par le Conseil académique de Bordeaux</i>	Chevalier, inspecteur des écoles primaires	1879	Dupont	primaire	oui	EA	non	Soigner pour favoriser la production	Soin	Des animaux domestiques	Animaux domestiques			Bon soin DONC se porte bien, travaille bien, fait de bon fumier, engraisse vite, se vend cher ; animal négligé DONC se porte mal, travaille péniblement, fait peu de fumier, n'engraisse pas, se vend à bas prix	PAW	engagé
<i>simples notions sur l'agriculture, les animaux domestiques, l'économie agricole et la culture des jardins</i>	Barreau, T.H.	1879	Hachette	Primaire	oui	EA	oui	Maltraitance	Soin des bouviers et pâtres, charretiers	Traitement des animaux ; devoirs du pâtre	Cheval, bœuf, animaux nuisibles	Intelligent, sauvage, mutin, rétif, dangereux, de gros traits, de trait léger,		Oiseau et insecte nuisible DONC les détruire ; caresser le cheval DONC le faire plier à nos volontés, éduquer le cheval DONC le rendre intelligent ; éduquer le bœuf DONC le rendre moins sauvage, traiter les animaux avec douceur, NEG les fatiguer inutilement, les tenir propre, pas de travail excessif DONC NEG les énerver et les faire maigrir, et NEG 'engrais ; traiter avec bonté DONC accoutumer à son esclavage, ; maltraitance DONC devient mutin, rétif, dangereux, fouet et aiguillon DONC le pousser la révolte ; charretier et bouvier d'une brutalité féroce, si maltraitance DONC sous le coup de la loi ; être un bon pâtre DONC aimer les animaux et les traiter avec douceur ; bouvier vigilant DONC voit quand l'animal est triste, manque d'appétit, est blessé DONC donner des soins ou préserver de la violence	PAW/DZ/CZ	engagé
<i>Résumé d'agriculture pratique, par demandes et réponses ou questionnaire agricole pour les écoles primaires</i>	Bodin, J., directeur de l'école d'agriculture de Rennes	1880	Delagrave	primaire	oui	EA	oui	Hygiène, maltraitance, logement	Soin, travail, extraction du miel	Cheval, bœuf	Cheval, bœuf, abeilles	Compagnon, à lait ;		Douceur et ménagement et propreté, écurie saine, DONC animaux bien traités qui rapportent davantage ; humanité et reconnaissance DONC leur éviter les souffrances, et ils nous enrichissent de leurs produits ; cruel avec les animaux DONC rarement bons avec les hommes. ; fumer les abeilles DONC barbares et ruineux	PAW/DAW/D CD	engagé
<i>Notions d'agriculture à la portée des enfants des écoles primaires et des fermes-écoles</i>	Nicolas, J., directeur de la ferme école de Nolhac	1881	Marchessou fils	primaire et fermes écoles	?	EA	non									neutre
<i>Dans les champs, lectures pour les cultivateurs et les écoles rurales...</i>	Sagnier, H.,	1882	Masson	primaire et cultivateurs	?	EA	non					Machine				neutre

<i>Instruction morale et civique : l'homme, le citoyen, à l'usage de l'enseignement primaire.</i>	Steeg, J., député de la Gironde	1882	Fauvé et Nathan	primaire	oui	IP	oui	Souffrance	Général	Devoirs envers les animaux	Tous les animaux	Nuisible , dangereux		Douté sur la souffrance de l'animal DONC principe de précaution ; jouer et mutiler avec des animaux DONC cruauté ; tuer et faire souffrir par plaisir DONC interdit, et réprouvé ; nuisible, dangereux DONC détruire ; bonté et douceur pour traiter les animaux DONC dignité de l'homme de ne pas faire souffrir des êtres qui s'attachent,	DZ/DAW/CZ	engagé
<i>Manuel élémentaire d'agriculture et d'horticulture, à l'usage du département de l'Eure et des régions agricoles voisines</i>	piton A et lecointe H. , prof de culture et prof à l'école normale, lauréat de la société nationale d'agriculture	1882	Goin	primaire	oui	EA	non	Maltraitance, hygiène, logement, nourriture	Logement et hygiène, nourriture, travail, brutalité,	Notions générales	Animaux domestiques ; cheval, âne,	De trait ; de boucherie ; docile ;		Aération insuffisante DONC mauvaise santé des animaux ; animaux d'élevage DONC traiter avec douceur et ne pas surmener ; coups , mauvais traitements, colère DONC abrutir, faire, dépérir, rendre vicieux ; faire travailler trop jeunes les poulains DONC manque de soin ; traité avec douceur, NEG surcharger de travail DONC âne docile, attaché à son maître ; mauvais traitement DONC âne accablé, abrutissement, rendre peureux, abrégé la durée des services,	PAW/CZ	engagé
<i>Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire</i>	Buisson, F., agrégé, inspecteur général de l'enseignement primaire	1882	Hachette	primaire supérieure	oui	IP	non		Général		Tous les animaux	Machine	Animal DONC supérieur à la machine ; domestication DONC animal plus intelligent, meilleure vie ;	Animal machine DONC soumettre l'animal ; animal NEG profit réel DONC mauvaise machine	PNW	neutre
<i>Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire</i>	Buisson, F., agrégé, inspecteur général de l'enseignement primaire	1882	Hachette	primaire	oui	IP	non		Général		Tous les animaux		Animaux, excitation sensitive DONC une cause de souffrance, de douleurs. Animaux DONC un certain degré de prévoyance, de la réflexion et du jugement. animaux DONC capables de sentiments, de haine ou d'antipathie. Animaux DONC avoir des besoins, comme celui d'avoir des activités musculaires. Animaux DONC ressentir l'ennui si les facultés mentales et sensitives sont au repos trop longtemps. Animaux DONC pouvoir développer des actes volontaires qui deviendront automatique par l'habitude.	Utile DONC protéger, nuisible DONC tuer	PAW/PNW	neutre
<i>Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire</i>	Buisson, F., agrégé, inspecteur général de l'enseignement primaire	1882	Hachette	primaire	oui	IP	oui	Maltraitance	Général		Tous les animaux			NEG endurcir son cœur et contracter des habitudes de cruauté DONC NEG maltraiter sans raison des êtres inoffensifs	CZ	engagé
<i>Leçons primaires de sciences physiques et naturelles : cours moyen</i>	Focillon, A.D., professeur de physique et de chimie	1886	Lecène et Oudin	primaire	oui	IP	oui	Tourmenter	Général	Les mammifères	Tous les animaux	Beau, intelligent ; (cheval) ; à laine ; lapin ; peureux ; âne : obstiné, dangereux ; patient, courageux, sobre,	Être NEG tourmenté DONC cheval bien aimé son maître ; aimer DONC se donner tout entier ;	Animal d'élevage DONC épargner la fatigue, NEG tourmenter	CZ	engagé
<i>Notions d'agriculture et d'horticulture</i>	Barral, J.A., secrétaire général de la société nationale d'agriculture, et Sagnier, H., rédacteur en chef du journal de l'agriculture	1886	Hachette	primaire	oui	EA	non		Soin, protection, destruction	Bétail : animaux de travail, de rente, espèces, races, espèces, chevaline, soins à donner aux chevaux, écuries, élèves,	Porc, animaux utiles et nuisibles	Utiles nuisibles		Protéger les animaux utiles DONC détruire les nuisibles ; animaux nuisibles DONC guerre de défense acharnée ; laver le porc et étriller DONC gagner dix fois plus	PAW/PNW	neutre
<i>Cours d'agriculture</i>	Sagnier, H., rédacteur en chef du journal de l'agriculture	1886	Hachette	primaire	oui	EA	non		Protection, destruction			Utiles nuisibles machine, capital, de trait, de selle, de guerre, de travail,	Utilité agricole DONC NEG détruire les espèces auxiliaires	PAW	neutre	
<i>Manuel élémentaire d'agriculture et d'horticulture théorique et pratique</i>	Barbier, J.C.V., auteur de la jeune fermière et de traités d'agriculture	1886	Delagrave	primaire et adulte	oui	EA	oui		Élever		Tous les animaux domestiques	Méchant, colère vicieux ; de rente, de travail,	Élever avec douceur , caresser le poulain DONC obéir, sans méchanceté ; au contraire animal méchant, colère, vicieux ; être un bon berger DONC devoir aimer ses bêtes	CZ/PAW	engagé	

<i>Notions d'agriculture et d'horticulture à l'usage du cours moyen et du cours supérieur des écoles primaires</i>	Pamart, E., professeur d'agriculture et de sciences naturelles	1889	Masson	primaire moyen et supérieur	oui	EA	oui		Travail	Dressage des chevaux ; douceur envers les animaux	Cheval, âne et animaux domestiques	Docile, obéissant, de travail, de rente, moteur animé, de selle, de luxe, de gros trait, de trait léger,		Traiter avec bonté DONC s'attacher à son maître ; bien obéir et travailler autant qu'ils le peuvent, maltraiter DONC moins bon travail, et moins bonne production et vengeance de l'animal des souffrances endurées ; cheval coûte cher DONC bien traité ; brutaliser âne DONC NEG rien faire	PAW	engagé
<i>Notions élémentaires et méthodiques d'agriculture, d'horticulture et d'arboriculture, à l'usage des écoles primaires, ouvrage.</i>	Pavette, O., inspecteur primaire, lauréat de plusieurs comices agricoles	1889	Belin	primaire moyen et supérieur	oui	EA	oui	Maltraitance, nourriture,	Travail	Les animaux domestiques	Animaux domestiques, âne, cheval,	Docile obéissant, rétif, méchant ; de travail	Âne être battu DONC s'entêter, ne rien faire, se venger ;	NEG maltraiter les chevaux DONC animaux dociles et obéissants ; maltraiter DONC rétifs et méchants ; maltraiter DONC produire moins ; maltraiter DONC être sous le coup de la loi Grammont ; âne traiter avec douceur DONC prendre son maître en affection ; cheval cher DONC bien le traiter	PAW/DZ	engagé
<i>Traité élémentaire d'agriculture et d'horticulture pratiques à l'usage des écoles de garçons</i>	Fortier, E.D., président de la société centrale d'agriculture de la seine inférieure	1889	Deshayes	primaire	oui	EA	oui	Maltraitance	Éducation, travail	Bestiaux et animaux domestiques	Poulain, bovin	De travail ; de rente ; de trait ; nuisible ;		Douceur et patience DONC poulain s'approcher sans peine ; bovins DONC traitement avec douceur	PAW/CZ	engagé
<i>Notions d'agriculture et d'horticulture</i>	Barral, J.A., secrétaire perpétuel de la société nationale d'agriculture ; Sagnier, H., rédacteur en chef du journal de l'agriculture	1889	Hachette	primaire supérieure	oui	EA	non		Travail		Âne, taureau			NEG soigner l'âne POURTANT rend de bons services ; dompter le taureau DONC utilisation de morailles	PNW	neutre
<i>Lectures leçons d'agriculture et de sciences physiques et naturelles appliquées à la vie rurale</i>	Letrait, L., Bouvier, E.L., instituteur lauréat du ministère de l'agriculture, et ancien instituteur, agrégé, docteur es sciences naturelles	1890	Nathan	Primaire	?	EA/IP	oui	Maltraitance et nourriture	Général	La vie des animaux domestiques	Animaux domestiques auxiliaires,	Sensible, auxiliaires		Ménager l'animal DONC l'animal s'attache et obéit, traiter avec brutalité DONC l'animal regimbe ; bien traiter et bien nourrir DONC améliorer ; animaux auxiliaires DONC devoir des les protéger	PAW	engagé
<i>Éléments usuels des sciences physiques et naturelles</i>	Saffray, docteur	1891	Hachette	Primaire	oui	EA/IP	non		Général		Tous les animaux	Sensibilité, penser, intelligent				
<i>Cours de morale pratique</i>	de la Hautière, E., professeur agrégé de philosophie	1892	Garnier	secondaire	oui	IP	oui		Général	Devoirs à l'égard des animaux	Tous les animaux	Sans raison, sans liberté, non responsable de leurs actes, pas des êtres moraux,		Homme DONC se préoccuper des animaux ; traitement abusif DONC sous le coup de la loi Grammont ; animaux qui aident l'homme dont le traiter avec douceur et bonté ; être en relation avec un animal DONC cruauté non permise ; NEG les faire souffrir ; tuer POURTANT NEG faire souffrir, épargner le plus possible la douleur ; oiseaux DONC les protéger ; voir souffrir le animaux DONC NEG être touché par les souffrances des semblables, création d'habitude de violence et de brutalité ; sensibilité à l'égard des animaux POURTANT NEG dégénérer en sensibilité puérile	DZ/CZ	engagé
<i>Cours d'agriculture</i>	Sagnier, H., rédacteur en chef du journal de l'agriculture	1892	Hachette	primaire	oui	EA	oui	Maltraitance	Travail, soin,	Hygiène des animaux domestiques	Tous le animaux domestiques et sauvages	Machines à produire du fumier ; machines à produire de force, viande, lait, laine, etc...		Machine qui doit produire des revenus et des intérêts DONC maximiser son fonctionnement ; tirer un parti avantageux de la machine animale DONC alimenter suffisamment ; NEG faire souffrir les animaux DONC NEG abstinence ; engraisser DONC NEG déranger ou effrayer ; animaux utiles DONC les protéger ; animaux nuisibles DONC les détruire ; être brusque, battre les animaux DONC surmenage et risque d'accidents et des maladies graves	PAW/PNW	engagé
<i>Notions élémentaires et méthodiques d'agriculture, d'horticulture et d'arboriculture, à l'usage des écoles primaires</i>	Pavette, O., inspecteur primaire, lauréat de plusieurs comices agricoles	1893	Belin et Fils	Primaire	oui	EA	oui	Maltraitance	Travail, atteler	Les animaux domestiques	Cheval, âne, animaux domestique	Docile ; de travail ; laitières ;		Animaux domestiques auxiliaires indispensable DONC ne pas les malmenier ; les traiter avec douceur et bonté DONC obéissance travail autant qu'il peut ; malmené au travail DONC NEG produire beaucoup ; animaux malmenés DONC se venger ; malmenier DONC sous le coût de la loi Grammont ; chevaux bien traités DONC les habituer au travail peu à peu ; âne brutalisé DONC s'entêter, NEG rien faire, et chercher à se venger, traiter avec douceur DONC obéir, être docile et prendre son maître en affection	PAW/DZ	engagé

<i>Notions de sciences avec leurs applications à l'agriculture, à l'usage des écoles primaires</i>	Barillot, V. ingénieur agronome, professeur départemental d'agriculture	1893	Belin Frères	Primaire	oui	EA/IP	oui		Travail, soin, et jeux vicieux	Les animaux de la ferme	Tous les animaux domestiques, âne, poulain	Animal de travail ; machine mais machine vivante qui peut souffrir des mauvais traitements, doués de sensibilité, et » littéralement se réjouissent quand ont des bons traitements e, qu'on les soigne bien et qu'on le traite avec douceur»p318, et « d'ailleurs, c'est précisément en les soignant bien, en exigeant d'eux un travail en rapport avec leurs forces que l'agriculteur pourra obtenir e maximum de profits » p318 ; animal créateur de capital		Animaux sensibles DONC NEG les maltraiter, se réjouissent quand bon traitement DONC les traiter avec douceur ; travail mieux DONC le traiter avec douceur ; le poulain ne doit pas trop travailler, pas de trop gros efforts, sinon fatigue des articulations ; âne méprisé, maltraité POURTANT beaucoup de vertus ; plaisir de les frapper DONC souvent on frappe les ânes, POURTANT loi Grammont ; pansage DONC aussi du bien être chez le poulain (d'après texte de Sanson) ;	PAW/DZ/CZ	engagé
<i>Premières notions de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène à l'usage des écoles primaires de garçons et de filles</i>	Pavette, O., inspecteur primaire, lauréat de plusieurs comices agricoles	1894	Belin	Primaire	oui	IP/EA	non					Animal utile, nuisible				neutre
<i>Agriculture et horticulture</i>	Montoux, F.A., professeur d'agriculture, Lambert, A., professeur d'école normale	1894	Delagrave	primaire supérieure		EA	non		Travail		Cheval, insecte	Insecte utile nuisible	Bien portants DONC cheval gai, attentif, s'intéresse à ce qui se passe autour de lui ; boiterie, compensation DONC souffrance :	Cheval : bonne santé DONC service durable	PAW	neutre
<i>La bonté envers les animaux : petit manuel à l'usage des écoles et des familles .</i>	Haynes, J.P., président de la société protectrice des animaux à New York	1895	SPA de Paris	Primaire	non	IP	oui	Maltraitance, nourriture,	Travail, loisir	Ensemble de l'ouvrage	Tous les animaux domestiques, les animaux de compagnie, animaux sauvages qui sont enfermés, animaux utiles, animaux non utiles			Ignorance DONC cruauté ; NEG soin et bonté DONC cruauté ; effrayer et abuser DONC pas travail ; bonne nourriture et bien traiter DONC travailler bien ; protéger les créatures souffrantes de dieu, qui ne peuvent se protéger elles-mêmes DONC répondre aux lois de dieu ; animaux domestique heureux DONC leur donner de la bonne nourriture, à heure régulière, et bien les traiter, leur parler, être bon pour eux, ne jamais leur faire de mal , avoir un abri chaud l'hiver et frais l'été, le tenir propre contre les maladies, une litière confortable, et du repos ; mors du cheval qui risque de faire souffrir DONC NEG tirer trop violemment contre la rêne-frein qui fait souffrir ; tonte des moutons DONC risques de couper la peau ; chèvre tracter des enfants DONC traiter avec douceur ; porc DONC vivre dans des conditions propres ; volailles DONC bien le nourrir, avoir des poulaillers spacieux, et laisser beaucoup de libertés, une zone d'eau pour les canards et les oies ; tir aux pigeons faire souffrir DONC à éviter ; chien DONC bien nourrir, plein air et exercice. Chien DONC NEG tenir enchaîné et NEG employer de muselières qui empêchent le chien une sudation ; bonté DONC NEG jeter des pierres aux chats, oiseaux DONC NEG en cage si non élevés en cage ;oiseau utile DONC NEG jeter des pierres ou détruire des nids.	CZ/DZ/PAW	engagé
<i>Cours élémentaire d'agriculture, à l'usage de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement secondaire moderne</i>	Barrillot, V., ingénieur agronome	1895	Belin	primaire supérieure	oui	EA	oui		Soin, travail , nourriture,	Fonction des animaux domestiques ; soins à donner au cheval	Chevaux, oiseaux, animaux domestiques	Animal machine sensible ; de travail, de viande ; créateur de capital	Maltraitance DONC souffrance ; bien-traitance, traitement avec douceur DONC être réjouis	Soigner bien DONC maximum de profit ; problèmes d'articulations DONC éviter de trop lourds fardeaux ; animaux utiles DONC ne pas détruire les nids d'oiseaux, et favoriser leur propagation ; aider les oiseaux DONC construire des nids artificiels et nourrir pendant l'hiver ; maltraitance DONC sous le coup de la loi Grammont	CZ/PAW/DZ	engagé

Leçons élémentaires d'histoire naturelle et d'agriculture à l'usage des écoles primaires supérieures	Haraucourt, C., professeur au lycée et à l'école des sciences de Rouen	1895	André Fils	primaire supérieur	oui	IP/EA	non										neutre
L'agriculture, comprenant l'agrogologie, la météorologie agricole, les cultures spéciales, la zootechnie et l'économie rurale	Bussard L., corblin H.	1895	Delalain Frères	primaire supérieure	?	EA	oui	Pratiques barbares	Travail, éducation	Animaux de basse-cour	Poulains, oies, animaux domestiques	Nuisible, utile, de boucherie, de selle, de trait léger, de gros trait,			Visités poulains très souvent DONC les habituer à l'homme et dressage plus facile ; dressage DONC valorisation des facultés morales de animal ; dresser DONC calme et NEG châtier ; animal s'attacher DONC les caresser, parler, donner des aliments de choix ; panser, étriller, laver DONC santé de l'animal. NEG être barbares DONC NEG clouer les pattes des oies ou crever les yeux pour les engraisser.	PAW/CZ	engagé
Résumé de sciences élémentaires avec leurs applications à l'hygiène, à l'agriculture et à l'industrie : rédigés d'après les programmes officiels	Jongleux, A., instituteur	1896	Robbe	primaire	oui	IP/EA	non					Animaux nuisibles et utiles					neutre
Cours et méthode d'enseignement moral	Vessiot, M., inspecteur général de l'enseignement primaire	1896	Belin	primaire	oui	IP	oui	Faire souffrir	Tuer, général	Devoirs envers les animaux	Tous les animaux domestiques et sauvages	Pas conscients, sans raison mais intelligent, et surtout sensible (ressentent la souffrance)	Animaux réagissant à la séparation de leur petit DONC ont un cœur ; animaux DONC souffrir comme l'homme	Animaux souffrir DONC traiter avec bonté les animaux domestiques ; tuer POURTANT NEG faire souffrir les animaux nuisible et domestiques quand tuer ; tuer POURTANT NEG montrer qu'ils vont mourir ; rendre service DONC traiter avec douceur, par reconnaissance et dans son propre intérêt ; animaux nuisibles POURTANT tuer sans souffrance ; animaux même sensibilité que l'humain DONC NEG faire souffrir ; tuer POURTANT NEG faire souffrir ; loi Grammont POURTANT éduquer pour faire changer ; animaux qui ne nous font aucun mal DONC cruel de faire souffrir	DZ/CZ/DCD	engagé	
L'enseignement moral à l'école primaire, livre de moral pratique et de lecture courante	Viala, F., instituteur publique	1896	Challamel et Peschaud	primaire	oui	IP	oui	Faire souffrir	Tuer, maltraiter	Devoirs envers les animaux	Tous les animaux dont les animaux utiles	Sensible, souffrant	Sensibilité DONC souffrance	Frapper inutilement, tuer dans un accès de colère DONC se dégrader, brutal envers les animaux DONC brutal envers les hommes, sans pitié ; souffrant DONC pitié ; cruauté DONC dureté du cœur, contre la dignité humaine ; tuer DONC nourriture ou nuisance ; tuer DONC NEG faire souffrir ; services DONC bien nourrir et soin vigilant	DZ/CZ/DAW/DCD	engagé	
L'enseignement moral à l'école primaire	Angot, A., inspecteur de l'enseignement primaire	1897	Godchaux	primaire	oui	IP	oui	Maltraitance	Soin, travail	Devoirs envers les animaux	Animaux domestiques/oiseaux			Soigner, ménager DONC avoir des services plus longtemps, rende service DONC reconnaissance DONC protéger ; bonté DONC protéger ; rendre service DONC soigner	CZ/PAW/DCD	engagé	
Sommaire de leçons de sciences, hygiène et agriculture du Bessin	Lagrué, C., inspecteur de l'enseignement primaire	1897	Journal de Bayeux	primaire	?	IP/EA	non				Animaux utiles et nuisibles						neutre
Cours d'agriculture	Trevet, J.B., inspecteur primaire	1897	Priaux Goudal	primaire	?	EA	oui	Maltraitance	Travail, destruction	Le cheval et le bœuf	Cheval, bœuf, animaux nuisibles et utiles	Cheval et bœuf : fidèle compagnon, animal nuisible, utile		Animaux donner plus de travail qu'ils ne peuvent donner DONC NEG brutaliser ; charretier et cocher frapper DONC sous le coup de la loi ; animaux utiles DONC NEG les détruire	CZ/DZ/PAW	engagé	
Francinet, livre de lecture courante : principes élémentaires de morale et d'instruction civique, d'économie politique, de droit usuel, d'agriculture, d'hygiène et de sciences usuelles	Bruno, G.	1897	Belin	primaire	oui	IP/EA	non										neutre
Leçons de sciences physiques et naturelles : avec leurs applications à l'agriculture, l'horticulture, l'industrie, l'hygiène, l'économie domestique.	Mannevey, A., Drouard, P., instituteur et ingénieur agronome, professeur d'agriculture	1898	Bricon et Lesot	primaire élémentaire	oui	IP/EA	oui	Faire souffrir	Soin, destruction	Animaux domestiques ; animaux utiles et nuisibles	Âne, vache, chevaux, oiseaux			Utile DONC pas d'actes de cruauté ; bien soigné DONC plus grande force et plus de service ; faire souffrir la vache et le veau séparé DONC le lait perd de qualité, et moins abondant ; oiseaux utiles DONC NEG les dénicher ;	PAW/CZ	engagé	
Premières notions d'agriculture à l'usage des écoles primaires	Barillot, V., ingénieur agronome	1898	Belin	primaire	?	EA	non		Hygiène, soin			De trait, de trait léger, de selle,					neutre
L'école moderne. Livre du maître : morale, enseignement civique, langue française, histoire, géographie, arithmétique, géométrie, sciences usuelles et agriculture	Seignette, A., agrégé, directeur du journal des instituteurs	1898	Dupont	primaire	oui	IP/EA	oui	Maltraitance	Général	Zoologie agricole	Tous les animaux			Animal qui ressent leur mal qu'on leur fait DONC être bon, les traiter avec douceur	CZ	engagé	

<i>Notions d'agriculture à l'usage des élèves des écoles primaires</i>	Marie-Cardine, A., inspecteur primaire honoraire, et membre des sociétés d'agriculture et d'horticulture	1898	Colas	primaire	oui	EA	oui	Maltraitance	Travail	Soins à donner aux animaux domestiques ; loi Grammont ; sociétés protectrices des animaux	Poulain, âne, bœuf, animaux domestiques	Capricieux, entêté, rétif, mutin, dangereux, têtu, paresseux, nuisibles, protecteurs, de travail,	Animal rend des matières plus sèches, ou est abattu ou ne mange plus DONC être malade	Douceur et patience avec le poulain DONC le soumettre au travail ; âne souvent maltraité à tort DONC têtu et paresseux ; mauvais traitement DONC devient capricieux et entêté ; agir avec douceur DONC avoir ce que l'on veut de l'animal ; maltraiter DONC rétif mutin et dangereux, maltraiter DONC sous le coup de la loi Grammont ; bon pour les bêtes DONC bon pour les gens	PAW/DZ/DW	engagé
<i>Les sciences à l'école primaire avec leurs applications à l'hygiène et à l'agriculture</i>	Lalanne J.B. , Bidault E.A.L., instituteurs	1898	Bibliothèque d'éducation	primaire	oui	IP/EA	oui	Faire souffrir	Général	Les mammifères	Tous les animaux		Animaux utiles DONC NEG faire souffrir, notamment avec certaines formes de barbarie	PAW	engagé	

légende : IP : instruction publique ; EA : enseignement agricole ; CZ : care zoocentré ; PAW : pragmatique anthropocentré welfariste ; DZ : déontologiste zoocentré ; DAW : déontologiste anthropocentré welfariste ; DCD : don/contre-don ; PNW : pragmatique anti-welfariste

Annexe XXIV : critères d'analyse des manuels de 1970 à 2013

C-1				C-2	C-3		C-4	C-5	C-6	C-7	C-8	C-9	C-10	C-11	C-12	
Titre	Auteur	Année	Édition	Enseignement	Mention du bien-être	Mention de la relation homme-animal	Problématique	Pratiques	Titre du chapitre	Animaux	Qualificatifs	Points de vue scientifiques	Points de vue éthique		Controverses entre les éthiques	Posture dans la controverse
La production de viande bovine	Soltner, D., ingénieur agronome	1971	Sciences et techniques agricoles	EA	non	non				bovin	d'élevage, d'engraissement, de boucherie,					
La production de viande bovine	Soltner, D., ingénieur agronome	1973	Sciences et techniques agricoles	EA	non mais critique des conditions de concentration des bovins à viande en stabulation permanente et système alimentaire loin des conditions naturelles	non		stabulation permanente, alimentation		bovin	de boucherie, sensible		Animaux en stabulation permanente DONC état concentrationnaire excessif ; nourrissage uniquement à partir de produits transformés DONC NEG alimentation naturelle	CZ ou DZ		
La production de viande bovine	Soltner, D., ingénieur agronome	1987	Sciences et techniques agricoles	EA	non	non				animaux d'élevage	d'élevage, d'engraissement, de boucherie,					
Manipulation et intervention sur le bétail : ovins et caprins	Chambon, R., Drogoul, L., Granier, C., Ourliac, S., Reveleau, L., inspecteurs de zootechnie, enseignant zootechnicien	1988	Educagri	EA	non sans utiliser le terme bea ; effet miroir, création d'un double, donc relation affective avec l'animal ; ne pas les stresser, et créer des relations positives d'attachement ; émotions positives et négatives	oui : ressenti de l'éleveur, dimension affective, effet miroir, double de l'animal ; dimension psycho-affective de la relation ; les comportements de l'homme ne sont jamais neutres ;	relation de l'éleveur à l'animal	manipulation	Place et caractéristiques des manipulations et des interventions dans la conduite de troupeaux ; les perceptions sensorielles et le comportement social du mouton et de la chèvre	ovin, caprin	Sujet pensant, ayant un caractère ; différence intersubjective ; pas un objet inerte ; sujet d'habitude et d'apprentissage ;	Analyser, interpréter percevoir, DONC utiliser ses sens et son ressenti ; animal DONC sensation douloureuse possible ; animal NEG bien voir DONC prévenir par la voix ; zone d'ombre, points lumineux DONC entrave la marche de l'animal ; ovin sensible à l'ouïe DONC mouvement des oreilles plein de sens ; mouton DONC grande finesse d'odorat ; stimulation DONC socialisation du jeune mouton ; nervosité et émotivité de l'animal DONC besoin de stimuli	l'animal ; prendre en compte les sens de l'animal DONC travailler plus facilement ; ovin, avoir une acuité auditive DONC faire attention à ses mouvements d'oreilles ; adapter son cri à la situation DONC le mouton comprendre : être en relation avec l'animal DONC éviter l'anthropomorphisme ; mise en place de l'attachement sélectif DONC importance de la relation homme animal particulière respectant les comportements et sensorialité de l'animal ; être en relation avec l'animal DONC avoir douceur, effacement devant l'animal ; être en relation avec l'animal DONC avoir des attitudes positives à son égard ; être éleveur DONC respecter les sens et les comportements de l'animal, avoir de la patience, une maîtrise de soi, un sens de l'observation et de respect ; être éleveur DONC attirance pour l'animal, création d'un attachement fort ; être éleveur DONC relation de confiance à instaurer avec l'animal ; maîtriser l'animal et imposer sa volonté perpétuelle DONC négociation entre calme et tolérance, autorité et vigueur, sûreté et plaisir	DCD	engagé	

<i>Alimentation des animaux domestiques</i>	Soltner, D., ingénieur agronome	1990	Sciences et techniques agricoles	EA	non	non				animaux d'élevage	domestiques, d'élevage, laitières, allaitantes, de boucherie, d'élevage, de boucherie, charcutiers, inactif (qui ne produit pas) et actif (qui produit)					
<i>La reproduction des animaux d'élevage</i>	Soltner, D., ingénieur agronome	1993	Sciences et techniques agricoles	EA	non	oui				animaux d'élevage	d'élevage ; allaitant					neutre
<i>Santé animale bovins, ovins, caprins</i>	Drogoul, C., Germain, H., enseignante de zootechnie et vétérinaire formateur	1998	Educagri	EA	non	oui				bovin, ovin, caprin	laitières	Malade DONC animal sans appétit ne ruminant pas, isolé, lent à marcher, à se lever	Être à l'écoute donc pouvoir observer des anomalies DONC être responsable de déceler des troubles	CZ		neutre
<i>Manipulations et interventions en élevage porcins</i>	Fernandez, X., chercheur en zootechnie	1999	Educagri	EA	oui	oui	logements, alimentation, surveillance, prophylaxie ; sur la relation homme-animal : manipulation	lasso pour les porcelets	Contexte législatif/le déplacement des animaux, la place des manipulations en cours d'élevage ; soins aux porcelets, castration	porc	souffrant, charcutier, à l'engrais	Sensorialité, lumière DONC influence sur le déplacement ; utilisation du lasso DONC porcelet avoir mal	Bien être animal DONC respect d'une réglementation ; éleveur DONC être responsable du bien-être du porc ; castration du porcelet DONC éviter la douleur ; améliorer la conduite d'élevage DONC NEG avoir à couper la queue, limer les dents DONC NEG besoin de les ép pointer, manipuler DONC le faire dans le calme ; animaux non effrayés DONC manipulation facile ; contention DONC aborder doucement les animaux ; utilisation du lasso DONC pouvoir éliminer les dents (contredit la souffrance de l'animal)	CZ/DZ/PAW	CZ contre PAA	engagé
<i>L'élevage en France : 10000 ans d'histoire</i>	Jussiau, R., Montméas, L., Parot, J.C., inspecteurs de zootechnie	1999	Educagri	EA	oui	oui	industrialisation		L'industrialisation et son impact ; l'homme et l'animal, une relation ambiguë	tous les animaux domestiques			Animaux envoyés à la mort DONC séparation douloureuse ; spécialisation DONC moins de relation à la mort ; animal de production DONC animal banni ; critique de la baisse de la relation par l'industrialisation DONC baisse de la relation à l'animal ; avant l'industrialisation DONC parler aux animaux, une relation humaine rapprochée	DCD	DCD Contre PAA	engagé
<i>La reproduction des animaux d'élevage</i>	Soltner, D., ingénieur agronome	2001	Sciences et techniques agricoles	EA	non	oui				animaux d'élevage	d'élevage ; allaitant,	Animal DONC nervosité et émotivité				
<i>Isaporc expliqué aux élèves</i>	collectif non explicité	2001	Educagri	EA	non	non				porc	charcutier					
<i>Conduire ses ruches</i>	Perrin, N., Cahé, P., formateur d'adulte et apiculteur	2002	Educagri	EA	oui	oui		gestion de l'espace des ruches	Prophylaxie	abeilles		abeille DONC besoins biologiques pour son bien-être	Être apiculteur DONC s'attacher à ses colonies ; positionner les ruches DONC veiller au bien être des colonies	CZ		

<i>Bien-être animal et travail en élevage</i>	Porcher, J., chercheur en sociologie	2004	Educagri	EA	oui	oui			Ensemble de l'ouvrage	tous les animaux d'élevage	intelligent et sensible	Bien être DONC prise en compte de la subjectivité de l'animal ; bien être DONC souffrance et non douleur	Zootechne DONC exploitation des machines animales ; être éleveurs DONC respecter le bien être animal ; élever DONC souffrance et plaisir chez l'animal ; être éleveur DONC implication de son affectivité, de la capacité à éprouver de la sympathie, empathie et compassion ; zootechne DONC non prise en compte de la relation homme animal ; tenir compte du bien-être DONC raisonnement sur l'élevage d'animaux ; élevage DONC propension au soin, au dévouement, à la compassion, un retour du refoulé affectif ; travailler DONC sublimer la souffrance	DCD	DCD contre UW et PNW	engagé	
<i>Croissance et développement des animaux d'élevage</i>	collectif non explicité	2004	Educagri	EA	non	non				animaux d'élevage	d'élevage, de boucherie						
<i>Nutrition et alimentation des animaux d'élevage vol2</i>	Drogoul C., Gadoud, R., Joseph, M.M., Jussiau, R., Lisberney, M.J., Mangeol, B., Montméas, L., Tarrit, A., inspecteurs de zootechne et ingénieurs zootechiciens	2004	Educagri	EA	Oui , mention du bien être en élevage en réponse à une demande sociétale	non				animaux d'élevage	De boucherie, allaitantes, reproductrices, poulinière						neutre
<i>L'élevage du cheval</i>	Arné, V., Zalkind, J.M.	2005	Educagri	EA	non, uniquement travail sur les sens de l'animal pour le manipuler aux mieux pour prendre soin de soi	non				équien	poulinière ; pas méchant ;	Voir l'homme DONC peut avoir peur ou paniquer et être dangereux pour l'homme ; cheval pas méchant de naissance POURTANT peut être agressif et dangereux ; prendre en compte les sens du cheval DONC éviter la peur et l'agressivité					
<i>Reproduction des animaux d'élevage</i>	collectif non explicité	2005	Educagri	EA	non	non				animaux d'élevage	palmipède à foie gras, poule reproductrice chair, vache laitière, vache allaitante, race bouchère, troupeaux laitiers						

<i>Manipulations et interventions sur les bovins</i>	Montméas, L., Prodhomme, J., Ourliac, S., Pucelle, L.	2006	Educagri	EA	oui	oui	souffrance de l'animal	manipulation	La protection animale : applications aux ruminants d'élevage	bovin	Animal doué de sens et d'émotions peut-être positives	Valoriser tous ses sens pour observer DONC pouvoir repérer des troubles, des problèmes de santé ; troupeau DONC importance de la communication intraspécifique , animal DONC importance des sens ; manipuler traumatise (peur, défense) DONC risque de méfiance de l'animal DONC limite tout stress et douleurs inutiles ; bien-être DONC être vivant sensible (souffrance, émotions), adaptation à moindre coût ; bien-être DONC NEG émotions négatives dont NEG souffrance mentale, et vraisemblablement émotions positives ; bien-être animal DONC modèle des cinq libertés ; relation homme-animal DONC l'animal nous regarde ; être caresser, sentir la personne calme DONC bovin ressentir du bien-être	Souci du bien-être et protection de l'animal DONC attitude empathique et responsabilité ; être calme, bien équilibré, confiant en lui-même DONC animaux calmes ; bon éleveur DONC bien connaître l'état émotionnel de l'animal ; écorner fait souffrir DONC utiliser des anesthésiants puis des anti-inflammatoires ; Élever DONC relation affective ; relation homme -bovin DONC NEG fonder seulement sur la crainte de l'animal envers l'homme ; homme source de peur DONC pouvoir manipuler plus vite l'animal ; mais avoir peur DONC générer un stress chronique ; passer un temps optimale avec le bovin durant les périodes sensibles DONC avoir une bonne relation homme-animal ; construire un relation amicale, une habitude POURTANT NEG être une fin en soi, mais faire accepter les contraintes et se faire respecter	PAW/CZ/DC		engagé	
<i>Améliorations génétique des animaux d'élevage</i>	Jussiau, R., Montmeas, L., Papet, A., inspecteurs de zootechnie et enseignants de zootechnie	2006	Educagri	EA	non	non				animaux d'élevage	laitier, allaitant						
<i>L'élevage du mouton</i>	Dirand, A.	2007	Educagri	EA	non	non				mouton	de boucherie						
<i>L'alimentation des animaux d'élevage</i>	Soltner, D., ingénieur agronome	2008	Sciences et techniques agricoles	EA	non	non				animaux d'élevage	vache laitière et allaitante, veaux de boucherie, génisse d'élevage, bovins de boucherie, porcs charcutiers						
<i>La traite des vaches laitières étapes par étapes vers la qualité</i>	Hetreau, T., Levesque, C.	2008	Educagri	EA	non	oui			La séquence de travail	vaches		Crainte DONC stress chronique ; stress chronique DONC pathologie DONC animal perturbé ; les animaux se déplacent en troupeau DONC NEG créer un stress lié à l'isolement ; truie plus âgée, « connaisseuse » du chemin DONC NEG problème de stress	Traire DONC prendre en compte la crainte des vaches ; être calme mais ferme DONC rassurer la vache rester à côté de la vache ; mettre une main sur le quartier DONC calmer la vache ; être calme et suivre la même procédure durant la traite DONC NEG stresser l'animal	CZ			
<i>Un savoir faire de berger</i>	Meuret, M.	2010	Educagri	EA	non	oui				mouton	a des intentions		Être un bon berger DONC arriver à se mettre à la place de ses bêtes, à deviner ce qu'elle vont avoir envie de faire	DCD		neutre	
<i>Croissance et développement des animaux d'élevage</i>	collectif	2010	Educagri	EA	non	non				animaux d'élevage	d'élevage, de boucherie						

<i>Produire du lait biologique</i>	Ragot, M.	2011	Educagri	EA	oui	oui	manque d'espace	gestion de l'espace	Le bien-être animal	vache	biologique	Animaux en plein air DONC meilleur équilibre de l'animal	Espace suffisant pour l'animal DONC relation homme animal plus facile et accroissement de la sécurité de l'éleveur	CZ/PAW		engagé
<i>Hygiène et santé en élevage</i>	Croizier, Y., Croizier, M., formateurs en zootechnie	2011	Educagri	EA	oui	oui	souffrance de l'animal	ébecquage, meulage des dents, écornage,		animaux d'élevage	allaitant, fermier, laitière, souffrant	Évolution sociétale DONC apparition du bien être dans la notion de la santé ; bien-être animal DONC modèle des 5 « droits » de l'animal (15) ; douleur DONC expérience sensorielle et émotionnelle aversive ; douleur DONC souffrance ; animaux DONC ressentir des émotions ; mammifères et oiseaux DONC douleur admise par les scientifiques ; reptiles, amphibiens, poissons, invertébrés DONC douleur discutée par les scientifiques ; espace limité, environnement pauvre et monotone DONC peut générer de la douleur d'origine sensorielle ou émotionnelle ; appétit réduit, isolement, vocalisation, posture, comportement comme l'immobilité, le couchage, les positions adaptées pour soulager la douleur DONC critère pour permettre d'estimer la douleur ; comportements normaux de bien-être POURTANT difficulté de savoir ce que sont ces comportements normaux ; en cas d'extrême d'ennui stéréotypies, picage des congénères, tétée mutuelle DONC mal-être	Bien-être DONC contraintes réglementaires ; animaux vivre avec l'homme DONC l'homme responsable de leurs santé ; NEG se préoccuper de la douleur DONC inadmissible dans une société dite civilisée ; écornage douloureux DONC le substituer ; ébecquage douloureux DONC plutôt époinçage du bec ; utilisation des analgésiques DONC éviter le stress	CZ/DZ	contre le PNW	engagé
<i>Maîtriser la santé des animaux d'élevage</i>	Deblay, S.	2011	Educagri	EA	non mais reconnaissance de la douleur	non				animaux d'élevage	bovin lait ; de boucherie		intensification DONC inconfort et stress DONC perte économique	PAW		neutre
<i>L'élevage de lapins</i>	Fromont, A., Tanguy, M.	2011	Educagri	EA	non	non				lapins	« bio » ; de compagnie					
<i>Les bases théoriques de l'alimentation et les principes de raisonnement de l'alimentation</i>	Delteil, L.	2012	Educagri	EA	oui au travers des 5 libertés	non			Les nouvelles exigences de la société en matière de qualité environnementale et de bien-être animal	animaux d'élevage, porcs		Besoins physiologiques de l'alimentation DONC favoriser le bien-être des porcs ; amélioration des conditions de logement DONC bien-être ; bien-être 5 libertés ; case individuelle et alimentation lactée DONC veaux de boucherie mal-être ; attache et alimentation des truies pauvre en fibre DONC mal-être ; bien-être DONC prendre en compte les besoins alimentaires, le logement, les besoins éthologiques	Répondre aux intérêts du consommateur DONC souci du bien être animal ; réglementation DONC évolution des pratiques ;	DAW/DZ		neutre

Manipulations , interventions et appréciations en élevage porcins	Delteil, , P., Meymerit, C.	2012	Educagri		Oui	oui	souffrance de l'animal, ennui, agression entre animaux, stress	castration, époinçage, coupage des queues ; logement ; manipulation	Socialisation des porcs	porc	connaître, sensible curieux, émotif, s'ennuie,	Intensité de la lumière DONC facilite le déplacement d'un pièce à l'autre ; porc sociable, très bonne mémoire DONC le prendre en compte dans la manipulation ; truies qui se lèvent à l'approche de l'homme hors des moments de repas DONC truies ressentir des craintes ; reconnaître un congénère un visiteur DONC utilisation de l'odorat ; porc DONC animal curieux, grégaire, émotif ; gestes brusques, bruits soudains, contrastes lumière/ombres DONC porc inquiet ; porc curieux DONC s'intéresser à tout objet, toute odeur, tout animal ; porc grégaire DONC être inquiet quand seul ; porc en état de surdensité DONC s'ennuie et se morde la queue ; se mordre la queue DONC raccourcir la queue ; raccourcir la queue POURTANT douleur de l'animal ; porc craintif DONC stress chronique ; stress chronique DONC pathologie ; truies plus âgées DONC « connaître » le chemin ; stéréotypie DONC problème d'alimentation, paramètres d'ambiance ; stéréotypie DONC manque de bien-être, stress ; truies craintives DONC NEG tolérer l'homme et le contact direct ; réaliser un test d'approche, se placer accroupi sans bouger et mesurer le temps nécessaire pour que la truie vienne spontanément au contact DONC savoir le niveau de socialisation de la truie ; truie confiante DONC en moins d'une minute vient sentir les bottes et renifler : NEG venir au delà d'une minute donc NEG socialisation ; socialiser DONC laisser un peu de temps pour vous découvrir sans forcer le contact ; rester accroDCDi dans la case en leur parlant, puis se mettre debout ; et une semaine pus tard chercher le contact calmement, en favorisant les contacts sonores, (la voix) et les contacts physiques (développer le toucher sur le dos, les flancs, le cou puis les mamelles ; dès leur arrivée en quarantaine, pulvériser l'air du jus de pomme DONC faciliter la domestication ; prévenir NEG craintif	Faire déplacer les animaux en troupeau DONC NEG créer un stress lié à l'isolement ; truies plus âgées qui « connaissent » le chemin NEG problème de stress ; doucher les truies DONC réduire le stress des animaux ; intercaler les cochettes et les multipares DONC limiter le stress et le cannibalisme lors de la mise bas ; caresser les mamelles DONC limiter le stress ; parler doucement, établir des contacts positifs DONC bien préparer la mise bas ; respecter des normes de densité, bonne maîtrise de l'ambiance et un environnement enrichi (« jouets ») DONC permettre de limiter la caudophagie, problème encore trop fréquent dans de nombreux élevages ; raccourcissement de la queue DONC contribuer aussi à la baisse du trouble ; blessures causées aux mamelles et aux oreilles ou aux queues d'autres porcs DONC époinçage des dents et section de la queue ; époinçer les dents POURTANT NEG une routine ; raccourcissement des queues DONC sans danger (contradiction) , époinçage des dents DONC danger ; castration DONC analgésique pour éviter la douleur ; durant l'époinçage des dents, contention des porcelets stressant DONC contraire au bien-être car risques de fortes douleurs ; époinçer douloureux POURTANT une majorité d'éleveurs continuent à époinçer ; douleurs DONC pénalisent la croissance ultérieure ; époinçage délicat DONC intérêt discuté ; castration DONC cruauté utile ; mettre en confiance DONC faciliter la vaccination, travail d'élevage facilité ; apprivoiser DONC faciliter la manipulation durant les inséminations et les contacts, parler , toucher DONC le nombre de truies confiantes progressent ; connaître le comportement de l'animal DONC concevoir des installations de travail plus pratiques et d'adapter notre propre attitude leur égard	PAW/CZ		engagé, contradictoire aussi concernant la caudophagie
Nutrition et alimentation des animaux d'élevage vol1	Delteil L., Bréchet C., Fournier E., Leborgne M.C.	2012	Educagri		oui	non	nutrition trop lactée, manque de fibres, case individuelle	Bien-être et société, logement et alimentation	Les nouvelles exigences de la société en matière de qualité environnementale et de bien-être animal	animaux d'élevage			répondre aux besoins des consommateurs DONC tenir compte du bien-être animal ; agriculture biologique DONC bien-être ; bien être comme enjeu sociétal DONC nouvelle légitimité trouver ; définir le bea DONC prendre en compte plutôt le point de vue des consommateurs que la qualité liée au respect des règles	DAW	ajout d'un chapitre par rapport au même ouvrage de 2004 sur le bea alors qu'en 2004 il en est fait une mention courte	

<i>Alimentation animale, besoins aliments et mécanismes de la digestion des animaux d'élevage</i>	Croizier, Y., Croizier, M., formateurs en zootechnie	2012	Educagri		non	non				animaux d'élevage						
<i>Alimentation animale (croisier et croisier)</i>	Croizier, Y., Croizier, M., formateurs en zootechnie	2012	Educagri		non	non				animaux d'élevage						
<i>L'alimentation des monogastriques et des polygastriques</i>	Leborgne, M.C.	2013	Educagri		oui	non		logement et densité	L'alimentation des volailles	animaux d'élevage, poules	inquiet, de course, de trait, veaux de boucherie, vaches laitières, bovin en croissance, allaitante, de chair, pondeuses	Juments produisant des laitons maigres DONC réduire les frais d'alimentation « on cherche à réduire les frais d'alimentation poste le plus important sur le coût d'entretien de ces juments ; ajustement de la ration aux besoins de l'animal DONC déterminé par les objectifs et contraintes de l'éleveur concernant le mode de conduite de l'alimentation de ses animaux ; ponte en cage DONC permettre des densités élevées ainsi que des économies de main d'œuvre et d'aliments ; normes « bien être sur les dimensions des cages DONC problème de retrait de la production.	PNW	contre CZ	engagé et contradictoire	
<i>Une vraie vie de cochon</i>	Simon, E.	2013	Educagri		oui	oui	Souffrance et condition de vie non naturelle	castration ; condition de vie	Liens avec les associations de bea/journée de rencontre autour du bea	porc	allaitante	Castration donc souffrance ; conditions de vie plus naturelle DONC mieux être	Moins castrer DONC moins faire souffrir ; castration qui pourrait ne pas être systématique POURTANT manque de prise en compte du bien-être animal ; NEG castrer DONC idéal pour éviter la souffrance : offrir des conditions de vie plus naturelle DONC mieux être ; éviter la mécanisation DONC avoir plus de relation avec ses animaux ; qualité de présence DONC une manière d'être avec les animaux, bonne relation DONC entretenir une relation mutuellement satisfaisante	DCD/CZ	contre PNW	contradictoire
légende : CZ : care zoocentré ; PAW : pragmatique anthropocentré welfariste ; DCD : don/contre-don ; PNW : pragmatique a-welfariste ; UW : utilitariste welfariste ; DAW : déontologiste anthropocentré welfariste																