L'apprentissage du bien-être animal chez de futurs professionnels animaliers : des éthiques animales malmenées

Michel Vidal^{a,1} et Laurence Simonneaux^b

^aMontpellier SupAgro, 9, rue Célestin Freinet, 48400 Florac, France

^bENFA, 31320 Castanet Tolosan, France

Résumé. Les débats dont le bien-être animal est l'objet entre chercheurs, professionnels et associations en font une question socialement vive scientifico-éthique. Ils en interrogent l'éducabilité alors que cette notion est prise en compte dans les curricula de l'enseignement agricole. Envisageant son enseignement au travers d'une éducation à l'empathie interspécifique, nous questionnons les facteurs susceptibles de l'influencer. Nous nous fondons sur le discours de sept élèves en baccalauréat professionnel relevant de l'élevage d'animaux de production ou d'animaux de compagnie durant deux années de formation. Six élèves, quelle que soit leur filière de formation, souhaitent créer une relation affective sans nécessairement développer une attitude empathique durant la formation. Parmi les facteurs responsables, nous distinguons (1) un manque de confiance en soi de l'élève, (2) des motivations égocentrées primant sur des motivations zoocentrées, (3) la loyauté et les habitudes acquises à l'égard des pratiques parentales, (4) la conformation aux pratiques et idéologies dominantes du monde professionnel, (5) des facteurs associés aux situations d'enseignement (savoirs et pratiques de référence qui font autorité, valeurs de conformité primant sur des valeurs éthiques, dissociation de la dimension relationnelle et productive de l'élevage, jugements négatifs portés par l'enseignant et les élèves originaires du monde agricole). Ces facteurs généreraient des mécanismes de défense chez l'élève nuisibles au développement d'un raisonnement affectivo-éthique critique.

Animal welfare education for future animal professionals : abused animal ethics

Abstract. The debates which animal welfare is the subject among researchers, professionals and associations make it a scientific and ethic socially acute question. They wonder trainability while this notion is integrated in the curricula of agricultural education. Considering its teaching through an education for interspecies empathy, we question the factors that may adversely. We rely on the speech of seven students during two years of training in professional bachelors under the animal production or breeding of pet animals. Six students, regardless of the curriculum, want to create an emotional

¹ Auteur de correspondance : michel.vidal99@educagri.fr

relationship without necessarily develop an empathetic attitude during training. Among the factors, we observe (1) a lack of self-confidence of the student, (2) egocentric motivations taking precedence over zoocentric motivations, (3) loyalty and habits acquired in respect of parenting, (4) conformation to dominant ideologies and practices of the professional world, (5) factors associated with teaching situations (knowledge and best practices authoritative, compliance values taking precedence over ethical values, dissociation between the relational and productive dimension, negative judgments made by the teacher and native students of the agricultural world). These factors generate defense mechanisms in students that impede the development of a critical emotional-ethical reasoning.

1 Contexte

Le bien-être des animaux d'élevage fait l'objet de mesures législatives depuis les années 1970. Les débats dont il est l'objet quant aux critères susceptibles de le rendre objectivable et évaluable, et quant au statut de l'animal et à la relation humain-animal qu'il supposerait en font une question socialement vive scientifico-éthique (Vidal et Simonneaux, 2013) [1].

Les éthiques animales en jeu peuvent être envisagées selon quatre orientations : déontologique, conséquentialiste, affectiviste, ou naturaliste (*ibid.*). La première considère une action bonne comme universalisable et fondée sur le devoir ou le respect pour une norme. La seconde se fonde sur les conséquences de l'action. L'éthique affectiviste accorde le primat aux sentiments dans le jugement moral, à l'exemple de l'éthique du care. L'éthique naturaliste fonde le jugement moral sur le respect des principes de naturalité de l'humain, de l'animal et de leur relation. Les prises de position peuvent conduire soit à refuser le bien-être de l'animal si il s'oppose à celui de l'humain ou à le valoriser pour les seuls intérêts humains dans une approche anthropocentrée, soit à le privilégier au détriment des intérêts humains dans une approche zoocentrée, soit enfin à privilégier la relation et le bien-être collectif de l'humain et de l'animal.

Les controverses éthiques en jeu interrogent l'éducabilité du bien-être animal alors que cette notion est prise en compte dans les curricula de l'enseignement agricole depuis 1990 (Lipp et Simonneaux, 2015) [2]. Nous nous joignons à Turner (2010) [3] pour envisager l'éducation à l'empathie comme la réponse la plus adaptée à l'enseignement du bien-être animal.

2 Cadre théorique

L'empathie est un concept polysémique tantôt défini comme un éprouvé de l'affectivité d'autrui (Lipps, 1903) [4], comme un processus cognitif à l'égard des intentions de l'autre (Berthoz, 2004) [5], présentant des dimensions affective et cognitive (Eisenberg et Eggum, 2009) [6], ou encore conçu selon ses finalités auto ou allo-centrées (Bergson, 1959) [7]. Lorsque lui sont attribués des principes éthiques, elle est tantôt associée aux termes d'altruisme (Rifkin, 2011) [8], de compassion (Decety, 2010) [9], de pitié, de sympathie (Preston et de Wall, 2002) [10].

La notion d'empathie interspécifique ne fait pas plus l'unanimité. Myers et Saunders (2002) [11] considèrent difficile d'interpréter le comportement de l'animal avec précision et lui préfèrent le terme de co-feeling, capacité à participer à ses émotions. Kühn (2003) [12] rappelle cependant que l'animalité est fondatrice de l'humain. Partageant un monde émotionnel commun et des émotions semblables, nous pouvons être en résonance empathique avec l'animal.

Nous inscrivant dans un souci d'améliorer le bien-être de l'animal, l'empathie que nous interrogeons est interspécifique et allo-centrée, sans pour autant exclure des finalités autocentrées

dans la mesure où celles-ci ne nuisent pas à l'animal. Elle présente une dimension affective, cognitive et éthique pour partie ou entièrement zoocentrée. Des phénomènes de régulation internes ou externes [13] en favorisent ou non l'expression.

Searles (1986) [14], s'inscrivant dans un cadre théorique psychothérapeutique, distingue quatre modalités de relation affective avec le non-humain, la fusion, la séparation (nécessaire au développement humain et temporaire), l'apparement et la coupure (durable et nuisible à l'humanité). L'empathie interspécifique, au travers de la conscience de séparation et d'absence de confusion tout autant que le sentiment d'appartenance avec le non-humain qu'elle suppose, n'est pas sans évoquer les fondements même de l'attitude d'apparement searlien à laquelle nous l'assimilons.

3 Question de recherche

Les travaux menés sur la relation humain-animal conduisent à considérer l'âge comme un facteur important à prendre en compte dans le choix des stratégies éducatives. La perception de l'animal chez l'enfant change selon l'âge [15] : si les 10-13 ans développent plutôt des capacités cognitives à l'égard de l'animal, les 13-16 ans témoignent d'un intérêt éthique. Il y aurait une maturation de l'empathie cognitive avec l'âge mais pas de l'empathie émotionnelle (Schwenk, Göhle, Hauf, Warnke, Freitag et Schneider, 2014) [16]. Golstein et Winner [17] montrent pour leur part une plasticité de l'empathie chez les adolescents. Les résultats sont partiels et Chawla [18] considère nécessaire d'interroger la manière dont les enfants évaluent les activités susceptibles de favoriser un apprentissage du soin pour la nature au regard des valeurs mobilisées et des messages parfois contradictoires véhiculés par la famille, l'école ou les groupes de pairs.

Nous interrogeons les facteurs influençant l'apprentissage de l'empathie interspécifique chez des élèves se formant à un métier animalier dans les différentes formes d'éducation, formelle (se déroulant au sein de l'école avec une finalité éducative), non formelle (se déroulant hors de l'école avec une finalité éducative explicite) et informelle (en situation d'apprentissage sans finalité éducative, notamment au contact du non-humain).

4 Protocole de recherche

Nous avons réalisé trois interviews en début de formation puis à l'issue d'un an et deux ans de formation, auprès de sept élèves en baccalauréat professionnel relevant des filières production animale de rente, ou élevage d'animaux de compagnie. Ces curricula récemment rénovés prennent en compte la notion de bien-être animal. Les élèves ont été sélectionnés selon les critères sexe, pour ceux de la filière production animale l'origine agricole et pour ceux de la filière vente en animalerie l'animal de compagnie favori.

Chaque interview se fonde sur les recueils oraux d'un récit de vie (Pineau et Jobert, 1989) [19] et d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) [20] : le premier permet de saisir des traces de la relation de la personne à l'égard d'animaux sur un temps long. Le second interroge cette relation dans une activité qui a plu ou déçu à l'élève.

Nous avons réalisé une analyse macro et micro des discours obtenus. L'analyse macro vise à identifier la relation que la personne tisse avec l'animal en termes de fusion, séparation, apparement (assimilé à l'empathie interspécifique) et coupure à l'instar de Searles (1986) [14]. Ces quatre modalités relationnelles supposent une affectivité, une compréhension et une motivation particulières de l'interviewé dans sa relation à l'animal, que nous définissons comme suit.

L'affectivité d'apparement se traduit par des émotions ou sentiments isomorphes (différents mais congruents avec l'affectivité de l'animal). La souffrance de l'animal peut ainsi générer de la

tristesse. La compréhension d'apparement suppose que la personne prenne en compte les spécificités éthologiques de l'animal pour interpréter son comportement. La motivation d'apparement relève d'intentions à l'égard de l'animal témoignant d'une éthique zoocentrée ou anthro- *et* zoocentrée, qu'elle soit déontologique, conséquentialiste, affectiviste ou naturaliste.

L'attitude de séparation à l'égard de l'animal montre chez la personne un détournement du monde non-humain pour celui de l'humain et donc une absence de relations affective, compréhensive ou une motivation à l'égard de l'animal.

L'affectivité de coupure suppose une détresse ou une coupure émotionnelle (la personne traduisant ainsi soit une anxiété égocentrée, soit une absence d'émotion à l'égard de la souffrance animale). La compréhension de coupure conduit la personne à un raisonnement réifiant l'animal, ou le limitant à un être vivant non sensible et/ou non sentient. La motivation de coupure se traduit par des intentions tournées vers soi ou vers le genre humain en faisant fi de l'animal, de ses besoins spécifiques, de ses affects tout en cherchant à l'utiliser comme une machine.

L'affectivité de fusion s'exprime par une contagion émotionnelle (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2009) [21], la personne projetant ses propres sentiments ou émotions sur l'animal. La compréhension de fusion conduit à des interprétations anthro- ou égomorphiques des comportements ou affects de l'animal. La motivation de fusion se traduit par des intentions de s'identifier à l'animal, de chercher l'harmonie avec le non-humain, de créer une relation affective privilégiée avec l'animal.

Pour caractériser ces critères, nous valorisons différents cadres conceptuels qui relèvent de l'analyse sémantique des sentiments et des émotions, et des points de vue de l'argumentation. Pour analyser l'affectivité dans le discours, nous avons repéré les verbes et expressions idiomatiques qui en relèvent [22]. Pour analyser la compréhension et la motivation (réduite à l'intention de la personne), nous avons identifié *les points de vue* respectivement d'ordre cognitif et intentionnel en nous inspirant de la Théorie des Blocs Sémantiques (Carel, 1994) [23]. Considérant que tout énoncé est argumentation, elle permet de décrire un contenu argumentatif véhiculé par des énoncés au travers d'enchaînements normatifs ou transgressifs, les premiers instanciant un lien de cause à effet, les seconds établissant une opposition ; l'enchaînement normatif « *je favorise le bien-être animal parce que j'augmente la production* » se traduira en : favoriser le bien-être animal DONC augmenter la production, DONC marquant le lien de causalité. « *Je favorise le bien-être animal pourtant la production n'augmente pas* » se traduira par l'enchaînement transgressif Favoriser le bien-être animal POURTANT NEG augmenter la production, POURTANT marquant le lien d'opposition. La signification des mots peut aussi constituer un enchaînement normatif ou transgressif. La phrase « *La vache est fainéante* » évoque un discours transgressif : NEG faire des efforts POURTANT devoir travailler.

Afin de mettre en évidence la place relative de chaque modalité relationnelle dans le discours, nous avons réalisé une analyse macro en déterminant, pour un même discours, le pourcentage relatif des *points de vue* dans sa catégorie correspondante (affectivité, compréhension, intention). 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 les trois discours d'une même personne, nous pouvons alors visualiser les fluctuations de la relation d'un récit à l'autre.

L'expression de verbes d'affectivité, insuffisante pour une telle analyse, a été valorisée dans le cadre de l'analyse micro.

L'analyse micro nous a permis d'observer les contradictions dans une même narration (Kaufmann, 2011) [24], indiquant l'existence de logiques différentes en tension, de conflits internes annonciateurs

d'éventuels mécanismes de défense, réponses inconscientes et involontaires pour faire face à une situation (Chabrol et Callahan, 2004) [25], interprétés au regard du co-texte.

5 Résultats

5.1 Analyse macro

L'analyse macro a pour objectif de mettre en évidence les modalités relationnelles que la personne entretient avec les animaux dans les entretiens retranscrits. La figure 1 présente l'évolution des critères de la relation à l'animal analysés dans les discours des 7 élèves au regard des *points de vue* dénombrés dans le discours.

Les élèves des deux formations traduisent des relations à l'animal s'inscrivant dans la fusion, l'appareusement ou la coupure. Nous n'avons observé aucune relation de séparation. La finalité de la formation professionnelle ne conduit pas à observer des intentions relationnelles distinctes en début de formation. Six des 7 élèves expriment une intention de fusion ou d'appareusement à l'égard de l'animal et la maintiennent durant la formation. Noël, qui exprime une intention de coupure en début de formation, la confirme durant les deux années.

L'évolution de chaque critère n'indique aucune tendance commune dans une même formation, elle dépend de la personne considérée. Si Marc exprime de plus en plus une intention de coupure, Éliane traduit un nombre croissant de *points de vue* relevant de l'intention d'appareusement. L'enseignement ne conduit cependant pas à faire émerger une telle intention si celle-ci n'est pas présente en début de formation. Les intentions de coupure initiales de Noël apparaissent comme un véritable obstacle à son acquisition.

Nous n'observons pas de corrélation simple entre l'évolution des critères relevant de la compréhension et ceux relevant de l'intention. À titre d'exemple, Noël a une intention de coupure dominante durant les trois discours alors que la compréhension relève préférentiellement de l'appareusement. Si, durant les deux années de formation, Myriam développe une compréhension d'appareusement, celle-ci ne s'accompagne pas d'une intention correspondante. Éliane et Joëlle développent des intentions d'appareusement, alors qu'elles présentaient déjà une compréhension d'appareusement en début de formation. Marc fluctue durant les deux années entre une intention de fusion et des intentions de coupure et d'appareusement malgré une compréhension d'appareusement majoritaire.

Figure 1. Évolution de la relation à l'égard de l'animal associé à la filière de formation (formation production animale de rente colonne de gauche et élevage d'animaux de compagnie colonne de droite)

Le tableau 1 présente les éthiques relevant du bien-être animal prédominantes (c'est-à-dire celles occupant jusqu'à 50 % du total des *points de vue* traduisant une éthique de bien-être animal).

Tableau 1. Critères de relation à l'animal et éthiques les plus représentées dans chaque entretien

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3
Formation Production animale			
Éliane	AZ	AZ	AZ
Joëlle	AZ	AZ	AZA/DZ
Noël	CA	CA	CA
Marc	AZ	AZ/DZ	AZ
Formation Vente en animalerie			
Myriam	AZ	AZ	AZ
Ondine	AZ	AZ	AZ
Marlène	CA	AZ	AZ/CA

Légende tableau 1 : Les éthiques mentionnées sont : CA : conséquentialiste anthropocentrée ; AZ : affectiviste zoocentrée ; DZ : déontologiste zoocentrée ; AZA : affectiviste zoo et anthropocentrée.

Les éthiques prédominantes restent stables durant les deux années de suivi. L'éthique affectiviste zoocentrée est présente chez tous les élèves, à l'exception de Noël qui se maintient dans une éthique anthropocentrée conséquentialiste. La formation soit conforte, soit ne modifie pas l'éthique dominante de l'élève.

5.2 Analyse micro

L'analyse micro permet d'observer les contradictions dans le discours. Des élèves en formation production animale témoignent de *points de vue* contradictoires lorsqu'ils relatent l'activité pédagogique de dressage d'une génisse en vue d'un concours (l'enseignante considère l'apprentissage du dressage comme favorisant une relation affective entre l'humain et l'animal, bénéfique au bien-être animal, le concours étant un prétexte à motiver l'élève).

Éliane considère le dressage des veaux qu'elle apprend à l'école tantôt positivement (dressage DONC développer une relation affective), tantôt négativement (dressage DONC NEG utile en agriculture). Elle dit d'une part : « *dresser des veaux ou des vaches, on a un lien avec donc...* », « *si, ça sert parce qu'après dressage, ils viennent plus vers nous. Ils, ils nous connaissent* ».

Puis, faisant mention de son stage en exploitation, elle poursuit :

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 parlant de ses parents :

2-184. « *Boh, ils disent que ça sert à rien, 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 (...) ça demande du temps quand même* ».

Les finalités qu'elle voit au dressage sont peu stabilisées. Elles fluctuent entre l'objectif annoncé de l'enseignante (dresser en vue de concours) et des finalités fusionnelles favorisant une relation plus

étroite. Éliane est en confusion entre l'inutilité qu'il y aurait à dresser un veau pour un agriculteur, le temps que cela suppose, et son désir de relation affective. Elle dissocie la dimension relationnelle de la dimension productive. Elle s'en remet aux autorités professionnelles et/ou parentales, remettant en cause l'enseignement prodigué.

Noël pour sa part refuse de remettre en cause les habitudes familiales prises sur l'exploitation : « *On les dresse pas chez nous* » dit-il. Dresser l'animal est pour lui courir le risque de développer une relation affective, relation inenvisageable dans une activité de production et qui ne peut être conçue qu'exceptionnellement avec des vaches témoignant de comportements affiliatifs. Il avouera finalement avoir pris une orientation scolaire par défaut. Il ne souhaitait pas travailler au contact d'animaux de production et le dressage ne fait donc pas sens pour lui.

D'autres contradictions émergent de discours relevant de l'apprentissage de l'écornage des veaux. Éliane témoigne des trois *points de vue* :

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

relatés dans les propos suivants où Éliane explique avoir expérimenté l'écornage sur l'exploitation parentale après l'avoir appris à l'école :

2-221. « *Tu l'as fait sous anesthésie, tu l'as pratiqué comment ? (...) 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... (...)*

2-229. *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. (...)*

2-232. *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 les 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 (...) donc. Après il faut attendre.*

Lors de l'apprentissage de l'écornage en travaux pratiques, l'anesthésie locale du veau est promue par l'enseignante. Sur l'exploitation parentale, Éliane n'anesthésie pas. Elle exprime tout à la fois une empathie à l'égard de la souffrance de l'animal et une loyauté à l'égard des pratiques parentales (la modalisation « donc » dans le propos 226 est éloquente), qu'elle appuie d'arguments d'ordre pragmatique (le temps perdu ou le coût relatif à l'anesthésie).

Par ailleurs, si Éliane reconnaît la souffrance de l'animal, celle-ci ne l'empêche pas d'écorner un veau de son propre chef. L'écornage prévaut, car il répond au besoin de dépasser un manque de confiance en elle générée dans la relation parentale, comme en témoignent les propos :

3-65. « *J'étais fière, parce que je me dis que je peux faire plus de trucs maintenant.* »

3-258. *Ben, ils (ses parents) ont peur que je réussisse pas et que je le fasse mal donc...*

3-132. « *je suis pas sûre de moi, j'ai pas confiance en moi. (...)* »

Pour répondre à ce manque de confiance, Éliane est motivé à écorner un veau dans le contexte familial, quitte à le faire souffrir. La motivation égocentrée de restaurer une confiance en soi dépasse une motivation éthique visant à préserver l'animal.

Marc considère que l'écornage est une pratique qui fait référence et conclura : « *il faut aimer ça* ».

Pour Joëlle, l'apprentissage de l'écorne, « *c'était choquant* ». À la question de savoir s'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 on a écorné puis ben on savait qu'il souffrait parce qu'il se débattait. (...)* »

2-142. *On se disait c'est pour leur bien ou sinon après c'est nous qui aurons 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 affectivement cette idée. L'autorité de l'enseignante, en éducation formelle, fait ici force de loi, alors même qu'elle remet en cause les règles éthiques invoquées au nom du gain de temps. Bien que l'anesthésie fasse pour Joëlle référence à une norme (en témoigne l'adverbe « *normalement* »), sa remise en cause par l'enseignante ne fait pas l'objet de critique mais d'une acceptation, voire d'une soumission.

Joëlle justifie alors la nécessité de faire souffrir en rationalisant l'acte, prétextant la maximisation du bien-être collectif des animaux et de l'éleveur. Un tel mécanisme de défense lui permettrait de supporter le conflit interne entre le sentiment suscité par la souffrance générée et l'acceptation-soumission aux consignes. L'autorité de l'enseignant prime sur le principe de conformité et le sentiment.

Dans son troisième entretien, Joëlle relate des travaux pratiques avec des vaches visant à l'apprentissage d'injections. Elle exprime alors deux *points de vue* contradictoires : Faire une piqûre DONC douleur et Faire une piqûre à une vache DONC NEG douleur. Pour les interpréter, il est nécessaire d'observer les émotions non isomorphes dont Joëlle témoigne :

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 tout de suite perdu confiance en moi (...)*

3-27. *Je sais que bon elles ont mal, mais je me suis fait à l'idée que c'est pour leur bien (...)*

3-67. *En fait comme la vache bougeait, j'étais déjà en panique*

3-69. (...) *parce qu'elle donnait des coups de tête sur le côté, donc j'essayais de la contrôler (...)*

3-73. *Je me faisais disputer parce que l'aiguille n'était plus dedans, (...)*

3-87. *Ben j'ai planté bien dix fois, j'ai essayé de planter plusieurs fois (...)*

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, (...)*

3-93. *Et pour eux, c'était mal que j'y arrive pas et avec madame XXX qui était énervée à côté.*

La peur de l'échec et l'absence de confiance en elle entretenue par les réactions de jugement de l'enseignante et des élèves issus du monde agricole apparaissent expliquer que Joëlle ne se soucie plus de la douleur ou du stress de la vache qu'elle exprime visiblement en donnant des coups de tête.

L'élevage d'animaux de compagnie en animalerie fait aussi l'objet de propos contradictoires. Myriam est confuse dans ses propos :

2-725. « *C'est pas génial 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. »* »

Les propos « *ils ont habitués* » et « *c'est pas génial* » ne sont pas congruents. Le terme *habitués* conduit Myriam à minimiser les effets négatifs de la captivité de l'animal. Il est utilisé de manière

euphémistique et nous apparaît s'inscrire dans un mécanisme de défense conduisant à dénier la réalité du mal-être de l'animal. Les propos témoignent de plus d'une certaine forme de fatalisme et d'apathie affective (en témoignent les modalisations *parce que bon, mais bon*).

Dans son troisième entretien, mentionnant les conditions de vie animales sur son lieu de stage, elle exprime :

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 !* »

3-66. « *ils allaient biens, (...) Les poissons, ils ont des décors, des plantes pour pouvoir se cacher.* »

La mort journalière de poissons est dévalorisée (en témoigne la modalisation d'énonciation « *juste* ») et acceptée comme une norme, justifiant du bien-être des animaux. Deux mécanismes de défense confortent la posture de Myriam : le bien-être, évalué au seul fait que l'animal soit vivant, est minimisé, et les conditions de vie sont idéalisées.

Ces normes peuvent primer sur des questions d'ordre pragmatique et éthique. Alors que le contact affectif avec l'animal est pour Marlène positif car il facilite les manipulations et limite son stress, elle le remet en cause car, pour son maître de stage, « *cela ne se fait pas* ».

Ondine est cependant conduite, à l'issue des deux ans de formation à se révolter contre le dogmatisme et l'universalité des pratiques dispensées à l'école ou sur le lieu de stage qui méprisent la prise en compte des besoins de chaque animal : « *Les animaux, c'est comme les humains, ça varie en fonction de l'animal, (...), ça varie en fonction du lieu, il y a pleins de facteurs, (...) 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, mais là (à l'école) non, c'est tout d'un bloc, (...) on s'adapte pas* ».

6. Discussion

Serpell (2009) [26] interroge les attitudes utilitaires ou anthropomorphiques des personnes qui s'engagent dans des carrières impliquant l'animal. 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 de l'élève dans sa relation avec l'animal. Six élèves enquêtés ont le souhait de construire une relation affective avec l'animal, qu'il s'agisse d'un animal de compagnie ou d'un animal de production. Nos résultats font échos aux constatations faites en situation professionnelle, l'affection remplit le mental des éleveurs (Salmona, 1994) [27].

Les élèves interrogés présentent plusieurs modalités relationnelles avec l'animal, parfois en tension. La coupure peut être souhaitée par la personne par crainte de développer une relation affective avec l'animal, de générer une intention éthique zoocentrée susceptible de remettre en cause des pratiques de production préjudiciables au bien-être animal. Réciproquement, une personne par empathie pour l'animal peut refuser de telles pratiques. Si l'affectivité d'apparement peut générer une attitude compassionnelle (Hoffman, 2000) [28], tel n'est pas toujours le cas. Une émotion d'apparement (empathique) peut être accompagnée de propos fatalistes et d'une absence d'intentions d'apparement. L'acquisition de savoirs cognitifs sur l'animal, elle non plus, ne favorise pas nécessairement l'expression d'intentions éthiques zoocentrées, ce qui contribue à démontrer les limites du déficit model.

S'il y a un apparent manque de cohérence dans la relation au non-humain, il reflète bien un fondamental conflit d'intérêts (*op.cit.*) [27], 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, 2007) [29]. Ce dialogue entre les différentes formes éducatives nous conduit, à concevoir l'apprentissage ancré dans le social (Brogère et Béville, 2007) [30], mais dans un social où l'animal tient une place particulière. Les

orientations originales prises par chaque élève à l'égard du non-humain nous invitent à questionner la place de la forme scolaire dans le système des éducations formelle, informelle et non formelle et des facteurs susceptibles de nuire à l'empathie interspécifique.

Plusieurs facteurs internes à la personne et externes s'avèrent défavorables à l'empathie et sont susceptibles de générer des mécanismes de défense.

6.1 Des facteurs internes : le manque de confiance en soi

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 conduire l'élève à se décentrer du bien-être de l'animal. L'importance des performances passées et des messages de l'entourage, des parents, de l'enseignant ou des élèves peuvent conduire à remettre en cause la capacité de la personne à réaliser une activité et à craindre le jugement (Bandura, 2004) [31]. Le manque de confiance en soi nuit au développement de l'empathie pour des raisons différentes : il conduit à s'engager dans une orientation professionnelle par défaut, à privilégier des activités restauratrices de son efficacité au détriment de l'animal, ou encore à générer des émotions égocentrées oblitérant la souffrance de l'animal. La construction de la confiance en soi vis-à-vis des activités liées à l'animal s'avère une condition préalable à l'expression de motivations et de comportements empathiques.

6.2 Les facteurs interactionnels avec l'animal

Si dans les rapports entre humains, il est difficile d'avoir un acte cruel à l'égard de personnes qui sont humanisées et personnalisées (Kollmus et Agyeman, 2002) [32], similairement une relation affective avec l'animal présentant des comportements affiliatifs, peut rendre difficiles les prises de décision antagoniques avec son bien-être. Cette relation peut alors être crainte, car elle risque d'empêcher l'acte de production. L'orientation centrée sur ses propres intérêts apparaît plus forte que l'orientation empathique (Bandura, Underwood et Fromson, 1975) [33].

6.3 Dépendance et autonomie à l'égard des pratiques parentales, du monde professionnel et l'enseignement

La loyauté à l'égard des pratiques professionnelles parentales et les habitudes acquises sur l'exploitation familiale peuvent être un frein au changement de comportements vers des pratiques respectueuses du bien-être animal. Elles conduisent alors à refuser un apprentissage scolaire qui risquerait de disqualifier la famille (Thin, 1998) [34].

La peur de l'autorité et du jugement, l'obéissance à l'autorité, et l'acceptation de l'autorité au nom de principes moraux, scientifiques ou pour des raisons pratiques peuvent conduire une personne à faire souffrir un animal ou à ne pas aider un animal en souffrance. Comme dans les relations humaines (Zimbardo, 2008) [35], l'éveil de sentiments ou d'émotions, d'une compréhension ou d'une motivation d'apparemment n'apparaît pas remettre en cause l'autorité de l'enseignant ou du maître de stage. 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. Si le savoir technoscientifique peut faire argument d'autorité, cette autorité peut relever du simple rôle de leader que la personne détient au sein du groupe et du jugement qu'elle est susceptible de porter, dans une interaction non symétrique (Perrenoud, 1996) [36]. Si Burns et Dietz (1992) [37] observent de fortes variations personnelles dans l'interprétation des règles, leur application et leur adoption, nous constatons pour notre part que 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, tout en traduisant une attitude fataliste à la

perception de la souffrance de l'animal. Les règles tacites ou explicites imposées par une personne ou une structure (telle que l'animalerie) sont acceptées, les valeurs socio-centrées (telles que la question financière) priment sur des valeurs altruistes zoocentrées.

La conformité peut aussi justifier l'acte de faire souffrir un animal, comme un humain (*op.cit.*) [37], la personne y adhérant volontairement. Se conformer suppose une référence. Bien que la pratique de l'écornage fasse l'objet de controverses parmi les éleveurs (Kling-Eveillard, Dockes, Ribaud et Mirabito, 2009) [38], Marc apprend qu'elle fait l'objet d'une référence décontextualisée, universelle. 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. Le coût financier s'avère un facteur déterminant dans le choix d'agir dans le cadre de valeurs, savoirs et attitudes pro-environnementaux (Blake, 1999) [39].

Si l'enseignement formel souhaite dispenser des savoirs et pratiques de référence sur le bien-être animal, ceux-ci risquent d'être confrontés par l'élève à des savoirs ou pratiques issus d'autres formes éducatives. Lorsque ceux-ci divergent, la personne prend position tantôt en faveur de l'école, des professionnels, des parents, ou de l'animal, soit laisse l'élève dans la confusion.

6.4 Les mécanismes de défense pour gérer les conflits d'intérêts

Au travers du cadre théorique que nous avons adopté, différents mécanismes psychosociologiques de désengagement moral peuvent être observés chez les personnes interviewées

Certains d'entre-eux conduisent à désanimaliser ou anthropomorphiser l'animal. Dans le premier cas sont dévalorisées ou niées certaines de ses propriétés, sa sensibilité, ses besoins spécifiques, son comportement, qui conduisent la personne à accepter des conditions de vie délétères et certaines formes de maltraitance. La personne peut alors exploiter l'animal sans ressentir d'anxiété d'ordre moral. Dans le second cas, nous observons une humanisation de l'animal, en vue de permettre un acte de violence à l'égard d'un être jugé immoral. Éliane prétend ne pas taper les vaches puis avoue frapper les plus « *fainéantes* ». Blâmer ainsi la victime permet de se déresponsabiliser de la sanction qu'il est alors nécessaire de donner (*op.cit.*) [30].

D'autres mécanismes relèvent de stratégies de gestion des affects. Il peut s'agir de compartimenter ses affects lorsque la personne juge la relation affective avec l'animal incompatible avec un acte de production. La personne peut aussi minimiser ses propres émotions, déclarer s'y habituer telle qu'Éliane déclarant s'habituer au départ des vaches pour l'abattoir tout avouant « *Je suis triste dans ma tête mais autrement ça se voit pas* ». S'habituer devient alors un terme euphémistique qui, sous l'apparence d'un mécanisme d'adaptation à une situation donnée, évite de mentionner ses stratégies pour gérer ses émotions, et peut contribuer à un retrait apathique.

Certains mécanismes relèvent de stratégies de gestion des valeurs. L'acte générant la souffrance est d'autant mieux justifié qu'il répond à une finalité éthique. Si l'acte de cruauté est justifié en termes moraux (telle qu'écorner pour le bien-être des animaux et de l'éleveur), il devient alors acceptable, honorable. Justifier son acte pour une raison morale sanctifie la violence. La rationalisation ainsi opérée réduit la dissonance cognitive et affective en construisant des argumentations rationnelles, postérieures souvent à la conduite effective (Festinger, 1957) [40]. Similairement l'utilisation de termes euphémistiques est un « habillage langagier » qui permet de mieux atténuer la violence ou la souffrance générées. Elle réduit la responsabilité de la personne impliquée (Lutz, 1987) [41].

Ces différents mécanismes de défense, s'ils peuvent permettre de s'adapter à la réalité externe, sont inadaptés comme réponse aux tensions et sources de conflits internes qu'une situation génère (*op.cit.*) [25]. Ils peuvent maintenir un mal-être affectif, et quoi qu'il en soit, ils sont toujours préjudiciables au bien-être de l'animal. Ils généreraient par ailleurs une distorsion cognitive de la réalité affective de l'animal. Ils conduiraient la personne non seulement à nier ou minimiser le bien-être de l'animal, mais aussi à nier sa propre affectivité et son éthique. Ils apparaissent alors antinomiques avec une éthique éducative à visée émancipatoire. Nous considérons plus éthique d'éduquer une personne à porter un regard critique sur les interactions dynamiques entre humain et avec l'animal auxquels il est confronté tout en respectant son éthique et son affectivité (*op.cit.*) [35].

7 Conclusion

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. Si les premiers n'ont pas été assez pris en compte dans les modèles qui conduisent de l'attitude au comportement (Bonney, Weiss et Moser, 2010) [42], ils sont pourtant directement associés aux conditions externes locales et sociales. Ils sont bien co-déterminants du comportement. 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.

L'autorité de l'enseignant techno-scientifique s'inscrit dans une épistémologie culturelle ambiante cartésienne positiviste (Lemoigne, 1995) [43]. Celle-ci suppose ce qu'est le savoir enseignable. Elle s'appuie sur une hypothèse déterministe, considérant que la réalité a en soi une détermination interne, potentiellement connaissable avec une visée utilitariste, techno-instrumentale, pour former des acteurs adaptés, a-critiques et obéissants (Lenoir, 2012) [44]. Si l'interaction avec l'animal ne fait pas sens pour la personne, ou si celle-ci se sent impuissante à pouvoir la changer, elle peut être tout aussi impuissante à exprimer son éthique au sein d'un système qui la nie. En réaction à une épistémologie dont nous observons les effets délétères pour l'émancipation de l'élève et le bien-être de l'animal, nous invitons à associer la question du vrai et du bon, et à permettre un travail subjectif et vivant chez la personne.

Elle n'est possible que si l'humain 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, et qu'elle est adaptée à l'animal et à sa subjectivité. Développer la pensée critique sur les savoirs, les pratiques, les valeurs et l'affectivité, c'est-à-dire s'inscrire dans une rationalité affectivo-éthique critique, apparaît une réponse potentiellement pertinente pour répondre à un tel enjeu.

Une telle éducation suppose de s'inscrire dans un cadre éthique en faveur du respect de la vulnérabilité, au travers des principes d'intercompréhension et de solidarité (Habermas, 1999 ; Burbules, 1995) [45, 46] tout en favorisant des rapports tensionnels avec autrui (*op.cit.*) [44]. Ces principes sont 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. Au travers du conflit, la personne peut tout à la fois développer une affirmation d'une différence au sein d'un groupe, une intégration sociale et la reconnaissance de l'autre.

Il s'agit de permettre une prise de conscience de la complexité de son éthique, de lui permettre de se questionner sur les valeurs propres, les désirs et les intérêts qui l'animent à l'occasion de pratiques qui la mettent en relation avec l'animal.

Il est nécessaire que les situations d'apprentissage s'inscrivent dans une finalité professionnelle reconnue comme telle par l'élève, faisant dialoguer un agir communicationnel, un agir relationnel et un agir productif au travers de problèmes relevant d'intérêts et de désirs contradictoires, conditions propres à la formation de valeurs (Dewey, 2011) [47]. 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 et d'expérience, mais aussi de permettre à l'élève de prendre conscience de son éthique complexe, de son affectivité et des normes morales véhiculées par la société et d'en favoriser le dialogue.

Références

1. M. Vidal, L. Simonneaux, *Comment les enseignants refroidissent la question socialement vive du bien être animal*. Penser l'éducation **Hors-série**, 431-446 (2013).
2. A. Lipp, L. Simonneaux, *Évolution du concept de bien-être animal dans les référentiels de diplôme de l'enseignement agricole français*. Renc. Rech. Ruminants **20**, 209 (2015).
3. D.C. Turner, *Importance of animals to children, anthropomorphism, and the development of empathy*, Animal welfare education : everyone is responsible, 122-126 (2010).
4. T. Lipps, *Einfühlung, innere Nachahmung, and Organempfindungen*, *Archiv für die gesamte Psychologie*, **2**, 185-204 (1903).
5. A. Berthoz, G. Jorland, *L'empathie* (Odile Jacob, Paris, 2004).
6. N. Eisenberg, N.D. Eggum, *Empathic responding : sympathy and personal distress*. The social Neuroscience of empathy, 71-83, MIT Press, Cambridge (2009).
7. H. Bergson, *L'évolution créatrice* (PUF, Paris, 1959).
8. J. Rifkin, *Une nouvelle conscience pour un monde en crise ; vers une civilisation de l'empathie* (Les Liens qui Libèrent, Paris, 2011).
9. J. Decety, *The neurodevelopment of empathy in humans*, Develop. Neurosc. **32**, 257-267 (2010).
10. S.C. Preston, F.B. de Wall, *Empathy : its ultimate and proximate bases*, *Behavior. Brain Sciences* **25**, 1-20 (2002).
11. O.E. Myers, C.D. Saunders, *Animals as links toward developing caring relationships with the natural world*, *Children and nature*, 153-178, MIT Press, Cambridge (2002).
12. R. Kühn, *Radicalité et passibilité* (L'Harmattan, Paris, 2003).
13. J. Decety, *L'empathie*, Pour la Science **309**, 56-57 (2003).
14. H. Searles, *L'environnement non-humain* (Gallimard, Paris, 1986).
15. S.R. Kellert, *Attitudes toward animals: Age-related development among children*. Journal of Environmental Education, **16**, 29-39 (2002).
16. C. Schwenk, B. Göhle, J. Hauf, A. Warnke, C.M. Freitag, W. Schneider, *Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence*. Eur. Journal of Develop. Psych. **11**, 63-76 (2014).
17. R. Golstein, E., Winner, E., *Enhancing Empathy and Theory of Mind*. Journal of Cognition and Development **13**, 19-37 (2012).
18. L. Chawla, *Growing up green : becoming an agent of care for the natural world*. Journal of Developmental Processes **4**, 6-23 (2009).
19. G. Pineau, G. Jobert, *Les histoires de vie*. **2** (PUF, Paris, 1989).
20. P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue* (ESF, Paris, 1994).
21. D. Favre, J. Joly, C. Reynaud, L.L. Salvador, *Empathie, contagion émotionnelle et coupure émotionnelle - Validation d'un test pour repérer et aider les élèves à risque*. *Europ. Review of Applied Psychology* **59**, 211-227 (2009).
22. Y.Y. Mathieu, *Navigation dans un texte à la recherche des sentiments*, *Linguisticae Investigation* **31**, 313-322 (2008).
23. M. Carel, *L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier*, *Langage et Société* **70**, 61-81 (1994).
24. J.C. Kaufmann, *L'entretien compréhensif* (Armand Colin, Paris, 2011).
25. H. Chabrol, S. Callahan, *Mécanismes de défense et coping* (Dunod, Paris, 2004).
26. J. Serpell, *Having our dogs and eating them too : why animal are a social issue*, *Journal of Social Issues* **65**, 633-644 (2009).
27. M. Salmona, *Souffrances et résistances des paysans français* (L'Harmattan, Paris, 1994).

28. M.L. Hoffman, *Empathy and moral development* (CUP, Cambridge, 2000).
29. P. Dominicé, *La formation biographique* (L'Harmattan, Paris, 2007).
30. G. Brougère, H. Bézille, De l'usage de la notion d'informel dans le champs de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie* **158**, 117-160 (2007).
31. A. Bandura, *Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia*, 33-51 (Colección Psique, Castellon, 2004).
32. A. Kollmus, J. Agyeman, Mind the gap : why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour?, *Envir. Educ. Research* **8**, 239-260 (2002).
33. A. Bandura, B. Underwood, M.E. Fromson, Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims, *Journal of Research in Personality* **9**, 253-269 (1975).
34. D. Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles* (PUL, Lyon, 1998).
35. P. Zimbardo, *The lucifer effect. How good people turn evil* (Rider, London, 2008).
36. P. Perrenoud, Rendre l'élève actif...c'est vite dit, *Migrants-formation* **104**, 166-181 (1996).
37. T.R. Burns, T. Dietz, Cultural evolution: social rule systems, selection, and human agency, *International Sociology* **7**, 250-283 (1992).
38. F. Kling-Eveillard, A.C. Dockes, D. Ribaud, L. Mirabito, L'écornage des bovins en France : état des lieux des pratiques et des représentations, *Rencontre recherche ruminant* **16**, 249-252 (2009).
39. J. Blake, Overcoming the value-action gap in environmental policy : tensions between national policy and local experience, *Local Environment* **4**, 257-278 (1999).
40. L. Festinger, *A theory of cognitive dissonance* (SUP, Stanford, 1957).
41. C. Lutz, Goals, events and understanding in Ifaluk emotion theory, *Cultural models in language and thought*. 290-312, CUP, Cambridge (1987).
42. B. Bonnefoy, K. Weiss, K., G. Moser, G., 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* (p. 71-94) (In Press, Paris, 2010).
43. J.L. Lemoigne, *Les épistémologies constructivistes* (PUF, Paris, 1995).
44. Y. Lenoir, *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser* (PUL, Laval, 2012).
45. J. Habermas, *Morale et communication* (Flammarion, Paris, 1999).
46. N.C. Burbules, *Critical conversations in philosophy education*, 82-102 (Routledge, New York, 1995).
47. J. Dewey, *La formation des valeurs* (La Découverte, Paris, 2011).