

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse des orientations éthiques touchant les relations humains-animaux  
dans les manuels scolaires en ÉCR au primaire

par

Hélène Laplante Dubois

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre ès Arts (M.A.)

Maitrise en sciences de l'éducation

Mars 2019

© Hélène Laplante Dubois, 2019



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse des orientations éthiques touchant les relations humains-animaux  
dans les manuels scolaires en ÉCR au primaire

par

Hélène Laplante Dubois

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Mathieu Gagnon      Directeur de la recherche

France Jutras      Codirectrice de la recherche

Claude Gendron      Membre externe du jury

Mémoire accepté le 10 Décembre 2018



## SOMMAIRE

Cette recherche consiste en une analyse des orientations éthiques touchant les relations humains-animaux dans les manuels scolaires approuvés par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour la mise en œuvre du Programme d'éthique et culture religieuse (PÉCR) dans les écoles primaires du Québec. Pour ce faire, une grille d'analyse a été élaborée à partir d'une clarification conceptuelle de la *Humane Education* (HE), des positions centrales d'éthique animale (ÉA) et du cadre des Cinq Libertés (5L). Au niveau des résultats, il a été observé que les manuels d'éthique et culture religieuse (ÉCR) destinés aux élèves du primaire présentent des conceptions de l'animal et des relations humains-animaux différenciées selon le type d'utilisation de l'animal. De plus, des ambiguïtés au niveau des intentions pédagogiques ont pu être soulevées pour certains types d'animaux. Un questionnement éthique envers le traitement des animaux a été relevé à de rares endroits. Aucune des positions d'ÉA n'a été repérée, que ce soit pour les mettre en tension afin que l'élève se fasse son propre jugement ou pour lui donner des repères au sujet de ce domaine de l'éthique de plus en plus présent, autant dans le champ de recherche de l'éthique que dans la société en général. Des éléments des deux courants théoriques majeurs de HE sont pour leur part présents dans les manuels destinés à l'élève. En somme, bien que certains extraits divergent de la tendance générale, la vision de l'animal véhiculée dans les manuels en ÉCR du primaire en éthique et culture religieuse (ÉCR) est basée principalement sur l'utilisation des animaux et cette vision n'est pas remise en question malgré 1. les objectifs de la compétence 1 en ÉCR, nommée « Réfléchir sur des questions éthiques », 2. la présence du thème des besoins des êtres vivants dans le PÉCR et 3. les grandes visées du PÉCR.

**Mots clés :** formation éthique, éthique et culture religieuse, orientations éthiques, éthique animale, enfants, primaire, manuel scolaire, analyse de contenu, animaux, relations humains-animaux.



## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	V
REMERCIEMENTS.....	XV
INTRODUCTION .....	1
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE .....	3
1. L'ÉTHIQUE AUJOURD'HUI .....	4
2. L'ÉTHIQUE ANIMALE.....	5
2.1 Une discipline philosophique et une préoccupation sociale.....	6
2.2 Les enjeux qui appellent une réflexion éthique.....	7
2.3 La réaction sociétale face au traitement animal .....	10
3. LES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES EXISTANTES SUR LE RAPPORT HUMAIN-ANIMAL.....	13
3.1 Les organismes de protection animale .....	13
3.2 La sensibilisation en milieu scolaire.....	14
3.3 L'intervention éducative dans le monde anglo-saxon : la <i>Humane Education</i> .....	16
3.3.1 L'étendue des recherches sur la HE .....	17
3.4 Les écrits sur l'éthique animale en éducation formelle.....	18
4. L'ÉDUCATION ÉTHIQUE AU QUÉBEC.....	19
4.1 Un nouveau cap en éducation éthique à l'école québécoise.....	19
4.2 Éthique plutôt que morale .....	20
4.3 Réfléchir sur des questions éthiques : une compétence à développer.....	21
4.4 Une place pour une certaine éthique animale dans le PÉCR?.....	22
4.5 La thématique des relations humains-animaux présente dans le PÉCR.....	25
5. LE MANUEL SCOLAIRE COMME OBJET SOCIAL.....	30
5.1 Le manuel scolaire à l'intérieur du système éducatif et social.....	30
5.2 L'analyse de manuels scolaires .....	32
6. LE PROBLÈME ET LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE .....	33
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	34
1. L'ÉTHIQUE ANIMALE.....	34
1.1 Les principales positions .....	35
1.1.1 L'utilitarisme de Singer.....	35
1.1.2 L'abolitionnisme et la théorie des droits .....	38
1.1.3 Le welfarisme .....	40
1.2 Le cadre des « Cinq Libertés ».....	42
2. PORTRAIT CONCEPTUEL DE LA HUMANE EDUCATION .....	46
2.1 Définition générale et principaux courants de pensée de la Humane Education ....	47
2.2 Analyse conceptuelle.....	48
2.3 Les principaux courants d'application.....	50
2.3.1 Premier courant : Développement de l'empathie.....	52

2.3.2 Second courant : Sensibilisation aux enjeux .....	53
TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE .....	57
1. TYPE DE RECHERCHE : ANALYSE DE CONTENU .....	57
1.1. Caractère qualitatif de la recherche .....	57
1.2. L'analyse de contenu.....	58
1.2.1. Exigences à observer dans la démarche d'analyse de contenu .....	59
2. ÉTAPES MISES EN ŒUVRE LORS DE L'ANALYSE.....	61
2.1. Étape 1 : Lectures préliminaires et sélection des unités d'analyse.....	62
2.1.1. Corpus à l'étude.....	62
2.1.2. Sélection des unités d'analyse.....	63
2.1.3. Critères d'inclusion des extraits .....	64
2.2. Étape 2 : Définition des catégories analytiques de la grille d'analyse .....	65
2.2.1. Construction de la grille d'analyse préliminaire .....	65
2.3. Étape 3: Préanalyse.....	68
2.3.1. Sélection de l'échantillon pour la préanalyse.....	68
2.3.2. Mise à l'épreuve des catégories analytiques initiales.....	69
2.3.3. Détermination des catégories analytiques émergentes.....	69
2.3.4. Élaboration du guide d'accompagnement de la grille .....	70
2.3.5. Description de la version finale de la grille d'analyse préliminaire.....	71
2.4. Étape 4 : Collecte de données et codage .....	73
2.4.1. Collecte de données.....	73
2.4.2. Codage des extraits sélectionnés .....	73
2.5. Étape 5 : Quantification et analyse descriptive .....	75
2.5.1. Quantification.....	76
2.6. Étape 6 : Interprétation et discussion.....	76
3. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	77
QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	79
1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS SELON LES TYPES D'ANIMAUX.....	80
1.1. Les animaux de compagnie .....	82
1.1.1. Les animaux de compagnie au premier cycle .....	82
1.1.2. Les animaux de compagnie au deuxième cycle .....	84
1.1.3. Les animaux de compagnie au troisième cycle.....	87
1.2. Les animaux d'élevage.....	90
1.2.1. Les animaux d'élevage au premier cycle .....	90
1.2.2. Les animaux d'élevage au deuxième cycle .....	92
1.2.3. Les animaux d'élevage au troisième cycle.....	92
1.3. Les animaux sauvages en liberté .....	93
1.3.1. Les animaux sauvages en liberté au premier cycle .....	93
1.3.2. Les animaux sauvages en liberté au deuxième cycle .....	96
1.3.3. Les animaux sauvages en liberté au troisième cycle.....	99
1.4. Les animaux sauvages en captivité.....	100
1.4.1. Les animaux sauvages en captivité au premier cycle.....	100
1.4.2. Les animaux sauvages en captivité au deuxième cycle.....	101



1.4.3. Les animaux sauvages en captivité au troisième cycle .....	101
1.5. Les animaux en général .....	102
1.5.1. Les animaux en général au premier cycle .....	102
1.5.2. Les animaux en général au deuxième cycle .....	105
1.5.3. Les animaux en général au troisième cycle.....	106
2. SYNTHÈSE.....	106
CINQUIÈME CHAPITRE INTERPRÉTATION ET DISCUSSION .....	109
1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS SELON LES TYPES D'ANIMAUX.....	110
1.1. Les animaux de compagnie .....	111
1.1.1. Les animaux de compagnie au premier cycle .....	111
1.1.2. Les animaux de compagnie au deuxième cycle .....	114
1.1.3. Les animaux de compagnie au troisième cycle.....	117
1.2. Les animaux d'élevage.....	121
1.2.1. Les animaux d'élevage au premier cycle .....	121
1.2.2. Les animaux d'élevage au deuxième cycle .....	123
1.2.3. Les animaux d'élevage au troisième cycle.....	124
1.3. Les animaux sauvages en liberté .....	125
1.3.1. Les animaux sauvages en liberté au premier cycle .....	125
1.3.2. Les animaux sauvages en liberté au deuxième cycle .....	127
1.3.3. Les animaux sauvages en liberté au troisième cycle.....	130
1.4. Les animaux sauvages en captivité.....	132
1.4.1. Les animaux sauvages en captivité au premier cycle.....	132
1.4.2. Les animaux sauvages en captivité au deuxième cycle.....	134
1.4.3. Les animaux sauvages en captivité au troisième cycle .....	135
1.5. Les animaux en général.....	135
1.5.1. Les animaux en général au premier cycle .....	135
1.5.2. Les animaux en général au deuxième cycle .....	137
1.5.3. Les animaux en général au troisième cycle.....	138
2. DISCUSSION .....	139
2.1. Conceptions de l'animal et des relations humains-animaux .....	139
2.2. Positions d'éthique animale et conceptions de la <i>humane education</i> .....	143
2.2.1. Positions d'éthique animale.....	144
2.2.2. Une position éthique normative hors du contenu en éthique .....	145
2.2.3. Conceptions de la <i>humane education</i> .....	146
2.3. Mise en relation avec le contenu et les finalités du programme.....	148
2.4. Mise en relation avec le contexte québécois .....	149
2.5. Les enjeux éthiques concernant les animaux : des leviers qui auraient pu figurer dans les manuels.....	151
2.6. Limites de la recherche.....	152
CONCLUSION.....	155
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	157
ANNEXE A CONTENU COMPLET DU PÉCR POUR LE 1ER CYCLE DU PRIMAIRE.....	164

ANNEXE B MANUELS SCOLAIRES ET GUIDE D'ENSEIGNEMENT APPROUVÉS PAR LE MEES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCR AU PRIMAIRE .....	166
ANNEXE C GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DE LA GRILLE D'ANALYSE .....	167
ANNEXE D LES UNITÉS DE SENS .....	171
ANNEXE E LES RÉSULTATS .....	183

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Schéma des quelques positions en éthique animale .....	34
Figure 2. La HE en comparaison à d'autres «éducation à».....	49
Figure 3. Les grands courants d'application de la <i>Humane Education</i> .....	51

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Programme scolaire de sensibilisation de la SPA de l'Estrie.....	15
Tableau 2. Les thèmes et apprentissages prescrits pour l'enseignement de l'ÉCR au primaire .....	25
Tableau 3. Contenu du PÉCR traitant des relations humains-animaux.....	27
Tableau 4. Caractéristiques des principales positions en éthique animale .....	41
Tableau 5. Le bien-être animal selon les 5L .....	45
Tableau 6. Les grands courants d'application de la HE et leur attribut principal .....	56
Tableau 7. Liste des catégories analytiques provenant du cadre de référence.....	66
Tableau 8. Recours aux catégories pour inférer les courants d'ÉA et de HE associés au corpus.....	66
Tableau 9. Version finale de la grille d'analyse préliminaire.....	71
Tableau 10. Unités de sens repérées dans le corpus .....	81
Tableau 11. Synthèse des résultats .....	107
Tableau 12. Représentations des animaux selon les types d'utilisation .....	139

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ÉA	Éthique animale
ÉCR	Éthique et culture religieuse
HE	<i>Humane Education</i>
PÉCR	Programme d'éthique et culture religieuse
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
5L	Cinq Libertés



*À tous les humains qui, par différents chemins,  
contribuent à complexifier notre vision des êtres  
animaux et à améliorer le sort de ces derniers.*



## REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier le directeur et la codirectrice de ma recherche, Mathieu Gagnon et France Jutras. J'ai pu compter, du début à la fin de mon parcours, sur votre soutien constant et enrichissant. Merci d'avoir accompagné la militante en moi à mener à terme cette recherche : ce fut un long processus intellectuel et personnel. Mathieu, merci pour tes nombreuses relectures et pour ton intérêt envers mon sujet de recherche. France, merci pour ton encadrement formateur et tes encouragements opportuns.

Merci à Johanne Lebrun d'avoir accepté d'agir à titre d'évaluation du projet de recherche et de m'avoir fourni une aide précieuse lors d'un obstacle méthodologique.

Merci à Claude Gendron d'avoir accepté d'agir à titre d'évaluatrice de mon mémoire. La considération portée à mon travail contribue à le clore avec satisfaction.

Merci à toutes les personnes qui m'ont encouragée. Certaines d'entre elles n'ont probablement pas su, au moment de nos échanges, à quel point elles m'ont donné envie d'entreprendre, de poursuivre ou de mener à bien cette démarche.

Merci à mes parents Carole et Daniel pour leur amour et leur bonté.

Merci à ma fille Livia, qui était un tout petit bébé lorsque j'ai terminé cette recherche, d'être arrivée dans nos vies. Tu illumines ma vie, et tout sur ton passage!

Merci à mon conjoint, partenaire de vie, Michael. Que dire! Parmi les mille choses qui font que je t'aime tant, il y a ta compassion pour tous les êtres vivants. Merci de faire de notre foyer un endroit où nos valeurs communes règnent. Merci pour ton soutien inconditionnel tout au long de ma maîtrise.

Merci à l'Université de Sherbrooke et au Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH) pour le précieux soutien financier.





## INTRODUCTION

Les relations qu'entretiennent les humains avec les autres animaux sont complexes et l'aspect éthique de ces relations est une grande partie de cette complexité. L'éthique animale (ÉA), qui est la réflexion sur l'acceptabilité du traitement des animaux pris individuellement, occupe de nos jours une place de plus en plus visible dans les différentes sphères de la société. À l'école québécoise, les jeunes ont la possibilité de développer des compétences d'ordre éthique dans le cadre du Programme d'éthique et culture religieuse (PÉCR), et plus particulièrement dans le cadre de la première compétence du programme : Réfléchir sur des questions éthiques. L'exercice et le développement de cette compétence peut également être l'occasion d'engager les élèves dans des réflexions touchant de près ou de loin l'éthique animale. En effet, le PÉCR présente le thème des besoins des êtres vivants au niveau primaire. Ce thème ainsi que les grandes visées du PÉCR peuvent être abordés sous l'angle des relations humains-animaux et des questions d'éthique animale, notamment grâce à l'intérêt particulier que les enfants portent pour eux et de la présence accrue des questions de bien-être animal au niveau social. Des orientations éthiques particulières peuvent donc apparaître dans les manuels scolaires du PÉCR, outils officiels d'enseignement de l'éthique et culture religieuse (ÉCR). Or, la manière d'aborder les relations humains-animaux d'une perspective éthique n'est pas une prescription curriculaire. Par conséquent, l'orientation du traitement de cette relation n'est ni balisée en termes de fondements et visées éducatives, ni évaluée par le processus ministériel d'approbation des manuels. Cette absence d'orientation ministérielle ainsi que le peu de connaissances tant théoriques que pratiques à propos de l'intervention éducative en matière d'éthique animale au Québec font de ce domaine en éducation une zone encore très peu documentée et analysée.

Dans le cadre de cette recherche, il est d'abord question d'examiner la pertinence de s'intéresser à l'éthique animale en éducation et de mettre en lumière le besoin, en recherche, d'analyser les orientations éthiques concernant les relations humains-animaux dans les manuels scolaires approuvés par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) pour le niveau primaire en ÉCR. Les éléments

théoriques centraux à l'objet de recherche sont ensuite déployés dans le cadre de référence et des indicateurs en sont dégagés pour permettre leur opérationnalisation. La méthodologie élaborée, une analyse de contenu, est présentée au troisième chapitre. Les résultats obtenus sont présentés au quatrième chapitre et enfin, une interprétation et une discussion de ces résultats sont présentées au cinquième et dernier chapitre. Les limites de la recherche sont soulevées dans la discussion.

Au niveau des résultats, il a été observé que les manuels d'ÉCR destinés aux élèves du primaire présentent des conceptions de l'animal et des relations humains-animaux différenciées selon le type d'utilisation de l'animal, et qu'à l'intérieur de certaines catégories d'animal, des ambiguïtés au niveau des intentions pédagogiques ont pu être soulevées. Un questionnement éthique envers le traitement des animaux a été relevé à de rares endroits. Aucune position d'éthique animale n'a été repérée, tandis que des éléments des deux courants majeurs de Humane Education (HE) sont pour leur part présents dans les manuels destinés à l'élève.

Il s'agit d'une recherche de type qualitatif dans les sciences de l'éducation et plus précisément dans le domaine de l'analyse de matériel didactique en éthique.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Dans ce premier chapitre, il est d'abord question de présenter l'éthique dans la société contemporaine pour ensuite focaliser, en deuxième partie, sur le champ de l'éthique qui sera au cœur de ce projet, l'éthique animale. Celle-ci est définie puis située dans la société actuelle.

Dans la troisième partie, les initiatives éducatives déjà existantes en matière d'éthique animale seront présentées, en portant une attention particulière à la *Humane Education* comme cadre existant.

La quatrième partie porte sur l'éducation éthique actuelle au Québec et plus particulièrement, sur le Programme d'éthique et culture religieuse (PÉCR). Un examen des éléments de contenu proposés pour l'application du programme en classe permet de mettre en lumière le thème des relations humains-animaux dans la formation éthique formelle québécoise. Il sera ensuite argumenté que cet aspect du programme entraîne possiblement des orientations éthiques touchant les relations humains-animaux dans les outils élaborés pour la transmission des objectifs pédagogiques du PÉCR chez les élèves, soit les manuels scolaires et les guides pédagogiques qui les accompagnent.

La cinquième partie traite du manuel scolaire comme objet social, afin de situer l'objet d'analyse dans la société au sens plus large.

Il sera en dernier lieu question du besoin, en recherche, de mettre en évidence les orientations éthiques touchant les relations humains-animaux dans les manuels scolaires du PÉCR au primaire et plus particulièrement dans le cadre de la compétence 1 du programme, nommée « réfléchir sur des questions éthiques ».

Pour conclure, le problème de recherche sera précisé et la question générale de recherche qui en découle sera formulée.

## 1. L'ÉTHIQUE AUJOURD'HUI

L'aspect éthique des enjeux contemporains prend une grande place dans la société actuelle, tant dans la sphère publique (dans les discours politiques, les médias traditionnels, les médias sociaux) que dans la sphère privée. La protection de l'environnement, la distribution des richesses et le respect des intérêts de groupes minoritaires sont des exemples d'enjeux contemporains où les considérations éthiques soulevées occupent un espace considérable dans les discussions, les négociations et les décisions sociétales entreprises à leur sujet.

À quel moment un enjeu se qualifie-t-il comme étant un problème d'éthique? Selon Boisvert et Marchildon (2008), « l'éthique concerne les rapports sociaux et la façon de les réguler afin d'assurer leur acceptabilité à la lumière des valeurs partagées » (p. 60). Elle est une forme de régulation sociale qui fait appel à la réflexion et à la discussion afin de déterminer la visée et les conséquences des actions posées. Ces auteurs insistent sur le fait que l'éthique est autorégulatoire, car ce sont les individus qui, grâce à la réflexion et la discussion, jugent des implications et conséquences sociales de leurs actions. Ils la distinguent ainsi d'autres modes de régulations sociales comme le droit ou la morale, qui sont hétérorégulatoires, c'est-à-dire que ce sont des règles déjà instaurées qui dictent l'acceptabilité d'une action. L'éthique, pour sa part, permet de juger d'une action sur la base « de valeurs constamment réaffirmées ou redéfinies, et non pas de règles fixées *a priori* » (*Ibid.*). Elle concerne tout le monde et est accessible à tous, car elle est flexible et permet aux individus de former leurs propres opinions, au regard de leurs valeurs et, idéalement, de leur considération pour les valeurs d'autrui. Les enjeux éthiques sont donc les contextes ou les situations où il y a « un risque que des valeurs jugées importantes par une personne, une collectivité, une société soient mises de côté, entraînant des conséquences négatives pour certains groupes ou personnes » (*Ibid.*). Enfin, une valeur est « quelque chose d'important qui sert de critère pour évaluer si une action peut être considérée comme meilleure qu'une autre » (*Idem.* p.91).

Selon Lipovetsky (2002), nous vivons actuellement à une époque où l'individualisme a une place sans précédent, mais où il existe également un essor de l'éthique, comparativement à la morale qui réglementait autrefois les mœurs. Par éthique, Lipovetsky entend pour sa part un questionnement sur les valeurs et les normes qui guident nos actions<sup>1</sup>. Selon cet auteur, nous ne suivons plus de nos jours des règles morales préétablies qui dictent nos choix. Nous assistons plutôt à un moment de notre histoire où il devient pertinent, et même pressant, de réfléchir sur ce qui devrait être fait, au regard des valeurs partagées dans la société.

Il s'agit d'éthique<sup>2</sup> plutôt que morale, car la réflexion, la discussion et la prise en compte des valeurs d'autrui sont mises de l'avant au détriment de règles préétablies dictant les conduites qui sont considérées « bonnes ».

En plus de cette avancée de l'éthique, notre époque connaît également l'avancée de la réflexion éthique sur de nouveaux thèmes. Ceci se traduit, chez les penseurs de notre époque, en de nouveaux champs de l'éthique, souvent motivés par les conflits de valeurs émergeant d'eux-mêmes dans les différentes sphères de la société. Un certain dialogue doit alors prendre place. Parmi ces domaines notons la responsabilité sociale des entreprises (pensons au drame ferroviaire de Lac Mégantic en 2015) ou à l'éthique médicale (pensons à l'aide médicale à mourir). Parallèlement, le traitement des animaux suscite maintes discussions concernant son acceptabilité. Ce champ de l'éthique porte le nom d'éthique animale. Bien que relativement peu connu, ce domaine philosophique est en croissance continue. Dans la prochaine section de ce chapitre, l'éthique animale sera présentée. Les circonstances entraînant son avancée ainsi que la réaction sociétale face à ces situations seront ensuite discutées pour mener, dans la section subséquente, aux manifestations de cette réflexion dans le domaine de l'éducation.

## 2. L'ÉTHIQUE ANIMALE

---

1 Comme nous le verrons, cette définition est très proche de celle proposée dans le PECR.

2 Il importe de mentionner qu'il existe plusieurs conceptions de l'éthique. Des auteurs de la francophonie sont ici cités, mais certains auteurs considèrent qu'elle ne se distingue pas de la morale. D'autres la décrivent à la manière anglo-saxonne, c'est-à-dire en la présentant selon les différentes approches normatives.

## 2.1 Une discipline philosophique et une préoccupation sociale

Parmi les préoccupations éthiques d'aujourd'hui, le traitement des animaux constitue un champ en effervescence, tant chez les philosophes qu'au sein de la société en général. Il est de nos jours discuté sérieusement dans plusieurs sphères sociales, en plus d'évoluer constamment en tant qu'objet d'étude en philosophie morale. Cette double croissance était déjà constatée au début du siècle (Singer, 2003) et continue aujourd'hui son avancement.

L'éthique animale (ÉA), comme discipline philosophique, est l'étude de la responsabilité morale des humains à l'égard des animaux pris individuellement (Jeangène Vilmer, 2008). Elle est le champ de l'éthique qui se pose la question suivante : comment les animaux non-humains devraient-ils être traités par les humains? Comme Jeangène Vilmer l'explique, la spécificité de cette branche de l'éthique concerne le « statut moral des animaux » (2008, p. 14). Ses questions fondamentales sont : « Avons-nous des devoirs envers eux? Ont-ils des droits? Notre traitement actuel est-il satisfaisant? Le fait même de les exploiter, c'est-à-dire de les utiliser comme des moyens, est-il moralement acceptable? » (*Ibid.*). En somme, l'éthique animale est la réflexion sur la façon dont les humains traitent les individus appartenant à d'autres espèces. Il est à noter que généralement, en ÉA, il est question des individus que l'on croit pouvoir souffrir, et non des animaux appartenant à des espèces qui ne sont possiblement pas douées de sensations. On réfléchit alors au traitement infligé aux animaux qui ressentent la douleur et le plaisir, mais aussi entre autres la joie et la peur, c'est-à-dire les animaux qui ont des expériences conscientes. Selon plusieurs auteurs, dont Sneddon, Adamo et Leach (2014), plusieurs animaux ressentent fort probablement la douleur, dont les mammifères, les oiseaux et les poissons. C'est précisément cette capacité à avoir des sensations, comme la douleur, qui fait que ces animaux méritent une considération morale, selon cette discipline philosophique. Comme il est question du statut moral des animaux en tant qu'individus, les questions d'ÉA peuvent concerner un seul animal ou alors tous les

individus formant un groupe de milliers d'animaux. On peut s'attendre alors à ce que l'ÉA s'intéresse à une grande variété de contextes.

## 2.2 Les enjeux qui appellent une réflexion éthique

La réflexion théorique qu'est l'ÉA est intimement liée à la pratique, car celle-ci est le moteur de cette réflexion. Mais quels sont les enjeux éthiques du traitement des animaux dans la société contemporaine? Les principaux problèmes et questionnements relevés par l'éthique animale à l'égard des différentes utilisations des animaux concernent tous les contextes qui les impliquent, incluant l'utilisation d'animaux pour le divertissement, pour l'alimentation, pour la production de vêtements et pour la compagnie.

En premier lieu<sup>3</sup>, un examen des traitements réservés aux animaux utilisés pour le divertissement dans les institutions commerciales telles que les cirques avec animaux, les zoos, les aquariums et dans des événements tels que les parades et les foires suscitent des questionnements. D'une perspective d'éthique animale, ce qui est problématique est le fait de garder en captivité des animaux sauvages, les conditions dans lesquelles vivent les individus et le manque d'espace. Dans les zoos modernes, les stéréotypies et comportements anormaux sont fréquents, notamment chez les primates en captivité (Shyne, 2006). Ces comportements, tels arpenter son enclos de long en large, se balancer d'une patte à l'autre ou s'automutiler, sont considérés comme étant causés par le stress associé à l'impossibilité d'exprimer des comportements naturels (construire son abri, socialiser, chasser, se cacher). Bien que la sécurité soit améliorée dans ce contexte, la santé psychologique, elle, se dégrade dans seulement en captivité (*Ibid.*). Dans sa méta-analyse, Davey (2006) constate que les comportements des visiteurs d'un zoo affectent de façon significative le bien-être des animaux, ce qui est observable par des changements comportementaux et même physiologiques chez les individus.

---

<sup>3</sup> L'ordre de présentation des enjeux est arbitraire.

Pour leur part, les cirques avec animaux ont reçu nombre de critiques. Les problèmes sont semblables, mais sont en général exacerbés. Par exemple, la plupart des animaux de cirque vivent dans une cage, alors que leurs comportements naturels leur exigent de courir, chasser, socialiser, se baigner, se cacher, etc. Les méthodes d'entraînement forçant des comportements non naturels (s'asseoir en ligne indienne, faire des sauts, pour nommer ces exemples) sont considérées comme étant violentes physiquement et psychologiquement. La valeur pédagogique de ces institutions est remise en question, notamment car le comportement des animaux est affecté par le fait d'être captif. Ils ne peuvent démontrer les caractéristiques de leur espèce, par exemple la vitesse de course du guépard ou la riche vie sociale des éléphants. Leur comportement peut plutôt présenter des symptômes de dépression et d'anxiété.

Ensuite, les problèmes qui concernent les animaux utilisés pour la consommation sont très souvent discutés en ÉA. De nos jours, l'élevage d'animaux est en grande majorité industriel. Les animaux sont utilisés pour la production de viande, de lait, d'œufs, de cuir, de laine, de duvet et autres utilisations de leurs corps. L'industrie alimentaire fait à elle seule une utilisation massive des animaux. Selon les données de la FAO<sup>4</sup>, ce sont plus d'un million de poulets qui sont tués chaque jour au Canada. Des problèmes sont constatés quant à la souffrance des animaux durant leur élevage, leur transport et leur abattage. Le public est de plus en plus exposé, via les médias traditionnels et sociaux, à ces méthodes usuelles de production. Dans la production, aujourd'hui devenue industrielle, les intérêts des animaux (besoin de courir, de rester avec la mère, de voler, de jouer, etc.) sont très peu considérés, voire nullement.

Autre que ces méthodes qui sont la norme, les cas de violence qui sont repérés dans l'industrie sont également de plus en plus médiatisés. À titre d'exemple, les conditions de garde des veaux à Pont-Rouge au Québec ont été publiées en 2014, où une caméra cachée a pu filmer des travailleurs en train de battre et d'électrocuter des veaux<sup>5</sup>. Ce reportage a

---

<sup>4</sup> Food and Agriculture Organization of the United Nations. Key indicator data system. Site téléaccessible à l'adresse <<http://kids.fao.org/glipha/#>>.

<sup>5</sup> Radio-Canada. Site télé-accessible à l'adresse <<http://ici.radio-canada.ca/regions/quebec/2014/04/22/002-cruaute-animale-pont-rouge-spc-a-enquete.shtml>>.



d'ailleurs fait réagir le Ministre de l'Agriculture qui a élaboré un projet de loi modifiant le statut juridique de l'animal dans le Code civil du Québec et des accusations criminelles ont été portées. Considérant la douleur, la peur et la détresse psychologique causées, l'ÉA apporte le questionnement suivant : Cette production est-elle éthiquement justifiable? Comment pourrait-on subvenir à nos besoins de consommation autrement?

Les animaux pour la production de vêtements (par exemple la laine, le cuir, le duvet et la fourrure) sont aussi inclus dans les discussions d'ÉA. On souligne que les modes de production actuelles causent de la détresse psychologique et des souffrances physiques aux animaux. Les animaux élevés pour leur fourrure vivent entassés dans des cages et ne peuvent exprimer leurs comportements naturels. Leur mise à mort, comme l'électrocution, est souffrante. En ÉA, les chercheurs examinent si ces industries sont justifiées moralement. Existe-t-il des alternatives dans l'industrie textile ?

Enfin, l'élevage et la vente d'animaux de compagnie soulèvent des enjeux éthiques, notamment avec le phénomène des usines à chiots. Connues aussi sous le nom d'élevages non éthiques, ces installations font la reproduction massive d'animaux dans des conditions insalubres et sont les fournisseurs de plusieurs animaleries et annonces en ligne. Trop souvent achetés sans un réel souci d'engagement en termes de temps, d'argent et d'énergie, les animaux de compagnie abandonnés par leurs gardiens se retrouvent dans les refuges animaliers (SPA ou SPCA) et plusieurs sont euthanasiés, faute de familles adoptives. Enfin, un nombre élevé d'animaux domestiques connaissent la négligence (par exemple, les chiens attachés à l'extérieur sans stimulation, pour certains sans abris de surcroit) et la cruauté. Bien que les animaux domestiques soient protégés par des lois et règlements, les ressources en inspection des organismes de protection animales sont très limitées et l'application est inadéquate<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>La Presse <https://www.lapresse.ca/actualites/201807/04/01-5188192-malgre-une-tres-bonne-loi-des-animaux-souffrent.php> et Huffington Post [https://quebec.huffingtonpost.ca/ewa-demianowicz/manque-de-volonte-flagrant-dapplication-des-lois-en-matiere-de-bien-etre-animal-au-quebec\\_a\\_23272218/](https://quebec.huffingtonpost.ca/ewa-demianowicz/manque-de-volonte-flagrant-dapplication-des-lois-en-matiere-de-bien-etre-animal-au-quebec_a_23272218/)

En général, l'éthique animale met en lumière que l'utilisation des animaux est de nos jours massive et que les ressources déployées pour assurer leur bien-être sont largement insuffisantes pour affirmer que les animaux ne souffrent pas. L'ÉA impose la question: est-ce que ceci est défendable dans une perspective éthique? Plus largement, en ÉA, les animaux sont vus comme des patients moraux et se soucier de leurs intérêts est éthiquement défendable, et même important.

### **2.3 La réaction sociétale face au traitement animal**

L'avancée des questions sur le traitement animal s'observe, notamment, par le fait que des articles médiatiques sur des cas de maltraitance animale sont de plus en plus courants, que les organismes de défense des droits des animaux et de protection animale sont plus nombreux que jamais, que des changements légaux et juridiques encadrant le traitement animal motivés par l'éthique se matérialisent et que le nombre d'écrits universitaires en éthique examinant l'utilisation animale connaît une croissance elle aussi sans précédent (Singer, 2003).

En plus d'être le terrain d'analyse en éthique, ces pratiques motivent aussi des prises d'action par différents acteurs de la communauté : citoyens, auteurs et militants qui expriment leur désaccord, personnalités publiques qui utilisent leur notoriété pour attirer l'attention sur ces enjeux, médias publiant des nouvelles ou des chroniques sur ces questions, organismes de protection animale dont la mission est la défense des intérêts des animaux, ou acteurs du monde politique qui mettent de l'avant des initiatives pour apporter des changements politiques et juridiques qui affecteraient certaines des réalités mentionnées. Les relations humains-animaux appréhendées suivant une perspective éthique font aujourd'hui l'objet d'une conversation sociétale complexe et élargie où plusieurs opinions sont exprimées.

En 2013, le manifeste québécois « Les animaux ne sont pas des choses » revendique un changement du statut juridique de l'animal. Les animaux étaient alors considérés comme des biens-meubles selon le Code civil du Québec. Le manifeste, signé

par des milliers de citoyens et personnalités publiques, demandait que l'on accorde aux animaux un statut distinct de celui des objets inanimés, soit un statut qui reflète leur capacité à ressentir du plaisir et de la douleur, un statut d'être sensible. Suite à ce manifeste ainsi qu'à la diffusion des faits filmés grâce à des caméras cachées, le ministre de l'Agriculture de l'époque, M. Pierre Paradis, a par la suite soumis un projet de loi modifiant le statut juridique de l'animal dans le Code civil du Québec en exprimant le vœu que cette nouvelle loi aide à faire passer le Québec de l'une des juridictions les plus laxistes en Amérique du Nord en matière de règles sur le bien-être animal à l'une des plus strictes<sup>7</sup>. L'Assemblée nationale du Québec a adopté à l'unanimité, le 4 décembre 2015, le projet de loi 54 sur la protection des animaux, une loi qui redéfinit l'animal en tant qu'être « doué de sensibilité », qui a des impératifs biologiques. Dans son préambule, on justifie cette loi en affirmant sa pertinence sociale avec les considérants suivants : « CONSIDÉRANT que la condition animale est devenue une préoccupation sociétale » et « CONSIDÉRANT que l'espèce humaine a une responsabilité individuelle et collective de veiller au bien-être et à la sécurité des animaux » Le Code Civil du Québec s'en voit modifié également, par article 898.1. entré en vigueur en décembre 2015 stipulant également que « [l]es animaux ne sont pas des biens. Ils sont des êtres doués de sensibilité et ils ont des impératifs biologiques »<sup>8</sup> Cependant, ce changement est considéré comme étant plus symbolique que pratique, car il y a décalage entre les principes de la loi et les réalités de la pratique, comme l'explique Alain Roy, professeur de droit animalier de l'Université de Montréal, dans sa conférence à l'école d'été 2018 de l'Institut des sciences cognitives<sup>9</sup> où il prend comme exemple les rodéos du Québec pour illustrer l'absence manifeste d'application de la loi. Mais, malgré le décalage entre législation et application, cette loi est tout de même considérée comme étant historique.

Mentionnons que le manifeste québécois s'est inspiré d'un manifeste semblable publié en France l'année précédente, signé par de nombreux intellectuels français et

<sup>7</sup> Le Devoir. Site télé-accessible à l'adresse <<http://www.ledevoir.com/politique/quebec/457177/quebec-adopte-une-loi-pour-le-bien-etre-et-la-protection-des-animaux>>.

<sup>8</sup> LégisQuébec. Site télé-accessible à l'adresse <[http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showversion/cs/CCQ-1991?code=se:898\\_1&pointInTime=20161007](http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showversion/cs/CCQ-1991?code=se:898_1&pointInTime=20161007)>

<sup>9</sup> Voir également l'article de La Presse publié en juillet 2018, intitulé « Malgré une très bonne loi, des animaux souffrent » Site télé-accessible à l'adresse <https://www.lapresse.ca/actualites/201807/04/01-5188192-malgre-une-tres-bonne-loi-des-animaux-souffrent.php>.

menant à l'adoption d'une loi reconnaissant le caractère sensible des animaux. Suite au projet de loi adopté définitivement par Parlement français en janvier 2015, l'animal, qui avait jusqu'en 2014 le statut de bien-meuble, est maintenant reconnu comme « être vivant doué de sensibilité ».

Dans le milieu universitaire, la revue *Affaires Universitaires* a publié un article en 2014 citant Stevan Harnad, un des signataires du manifeste québécois et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en sciences cognitives de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), qui soutient qu'il faut faire changer les mentalités et que la population est prête à ce changement<sup>10</sup>. Dans les médias, Radio-Canada rapporte d'ailleurs en 2014 que le Canada obtient la note « D » où une note de « A » à « G » est accordée à 50 pays selon la force de leurs politiques et de leur engagement législatif envers la protection et le bien-être des animaux<sup>11</sup>.

Toujours dans le monde du savoir, l'Institut des sciences cognitives de l'Université du Québec à Montréal a organisé, en 2018, l'École d'été en cognition animale ayant pour thème : Le problème des autres esprits: sensibilité et cognition animale. Chercheurs et professionnels ont présenté les dernières découvertes scientifiques en cognition animale et ont discuté des enjeux vétérinaires, éthiques et juridiques liées au bien-être animal. Selon eux, « ces nouvelles connaissances concernant la sensibilité non humaine ont des implications profondes, non seulement concernant la nature de la cognition humaine, mais aussi concernant notre traitement des autres espèces sensibles »<sup>12</sup>.

Ces quelques exemples de manifestations sociales d'ÉA tirés de la francophonie démontrent que le traitement des animaux et les relations humain-animaux font partie des préoccupations actuelles. Mais, ces préoccupations ont-elles atteint le monde de l'éducation? Dans la section suivante, un portrait des interventions éducatives existantes portant sur l'éthique des relations humains-animaux est présenté.

---

<sup>10</sup> *Affaires Universitaires*, 3 septembre 2014

<sup>11</sup> Radio-Canada. Site télé-accessible à l'adresse <http://m.radio-canada.ca/regions/colombie-britannique/2014/11/30/004-animaux-protection-transport.shtml>

<sup>12</sup> Université du Québec à Montréal. Site télé-accessible à l'adresse <<https://isc.uqam.ca/activites/ecoles-dete/>>

### 3. LES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES EXISTANTES SUR LE RAPPORT HUMAIN-ANIMAL

Les interventions éducatives qui traitent de la protection des intérêts des animaux ont comme prémisses qu'inclure les élèves dans cette réflexion sociétale est important, voire nécessaire. D'une part, les élèves sont souvent grandement intéressés par les animaux. D'autre part, le statut moral des animaux est considéré comme une question éthique d'une valeur intrinsèque et les jeunes seraient en mesure de prendre part à ce questionnement (Melson, 2013).

Les jeunes ont également souvent de fortes convictions au sujet de la consommation d'animaux (Standish, 2009). C'est entre autres l'omniprésence des animaux dans la vie des gens, y compris dans celle des élèves, qui rend la question philosophique du traitement des animaux utilisés pour la consommation pertinente en éducation (*Ibid.*). Enfin, les enfants portent souvent un intérêt particulier pour les animaux de compagnie. La relation entre un enfant et son animal peut être immensément significative dans la vie d'un enfant (Endenburg et van Lith, 2011). En somme, les enfants entretiennent des relations directes et indirectes avec les animaux qui peuvent, selon les fondements de ce type d'intervention éducative, être améliorées pour favoriser le bien-être des animaux, mais aussi la qualité des relations entre l'enfant et les animaux.

#### 3.1 Les organismes de protection animale

C'est d'abord dans le champ de la pratique que s'est manifestée la considération morale envers les animaux dans un contexte d'éducation et de sensibilisation. Il s'agit d'interventions qui tentent d'éduquer le rapport humain-animal, le complexifier, ou le modifier, dans le but d'améliorer la façon dont les animaux sont traités, c'est-à-dire en prenant en compte leurs intérêts.

Ce type d'intervention éducative est principalement développé par les organismes de protection animale (Faver, 2010). Au Québec, ces organismes sont connus sous le nom

de SPA (Société protectrice des animaux) ou de SPCA (Société de prévention contre la cruauté envers les animaux). Pour actualiser leur vocation, ces organismes cherchent à modifier les comportements de la population et misent souvent sur la sensibilisation (Rapport Kelly, 2009)<sup>13</sup> par le biais de kiosques, de rubriques dans les journaux, de campagnes et autres initiatives. Cette sensibilisation porte fruits : il est généralement reconnu que l'on doit communiquer avec la SPA ou SPCA lorsqu'on trouve un animal de compagnie perdu ou abandonné, ou qu'il est possible de déposer une plainte lorsqu'on est témoin de cruauté envers un animal. Ces connaissances et comportements du grand public sont le fruit de plusieurs décennies de campagnes de sensibilisation (*Idem*) de ces organismes.

### **3.2 La sensibilisation en milieu scolaire**

En plus des efforts de sensibilisation auprès de la population, les SPA et SPCA choisissent parfois de consacrer une partie de leurs ressources financières et humaines à divers projets d'éducation offerts aux écoles primaires ou secondaires. Ces interventions ont généralement comme visées le changement des attitudes et des comportements des enfants lorsqu'ils sont en contact avec un animal, mais aussi lorsqu'ils peuvent avoir un impact indirect sur les animaux, par leurs choix de consommation par exemple. Le caractère de ces interventions est normatif et est généralement financé par des organismes qui œuvrent pour l'amélioration du traitement des animaux et ont par conséquent des visées précises.

Ces initiatives sont plutôt rares au Québec. Seulement quelques organismes membres de l'Association québécoise des SPA et SPCA offrent des activités éducatives dans les écoles de leur région. La SPA de l'Estrie, à titre d'exemple, offre un programme éducatif composé de visites d'une durée d'une heure dans chaque classe, une fois dans l'année. Ce sont les enseignants qui choisissent d'inviter l'organisme suite à l'offre de ce programme de sensibilisation gratuit aux écoles de la région. Le tableau suivant dresse un

---

<sup>13</sup> Publié par le Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation.

portrait de son programme scolaire offert dans les écoles primaires de la région de l'Estrie sur une base semi-régulière, c'est-à-dire certaines années seulement<sup>14</sup>.

**Tableau 1. Programme scolaire de sensibilisation de la SPA de l'Estrie**

<b>Année du primaire</b>	<b>Titre de l'activité</b>	<b>Thèmes abordés</b>
Première année	<i>Les animaux qui m'entourent</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment venir en aide aux animaux errants de façon sécuritaire</li> <li>• Les chiens laissés dans les voitures par temps chaud</li> <li>• Respecter les animaux de la faune (grenouilles, couleuvres, oiseaux, écureuils, etc.) en les observant seulement</li> <li>• Comment combler les besoins physiques et psychologiques de son animal de compagnie</li> </ul>
Deuxième année	<i>Avoir un animal, c'est une grande responsabilité!</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'importance de jouer avec son animal et de le faire bouger</li> <li>• Assurer sa sécurité</li> <li>• L'éduquer avec du renforcement positif au lieu des punitions</li> <li>• Le médaillon d'identification</li> <li>• Comprendre en somme qu'un animal n'est pas un jouet et que s'en occuper prend du temps et de l'énergie</li> </ul>
Troisième année	<i>Se mettre à la place de l'autre</i>	<p>Essayer de s'imaginer comment les personnes mais aussi les animaux peuvent se sentir dans différentes situations. Déterminer les répercussions de nos gestes et paroles sur eux. Situations-exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abandon d'un animal dans un refuge, car il nous cause des ennuis</li> <li>• Éduquer son animal par des méthodes humiliantes et des punitions</li> <li>• Veut adopter un animal sans être prêt à s'en occuper vraiment</li> <li>• Fait du mal aux animaux sauvages vulnérables (tirer un écureuil, lancer une grenouille)</li> </ul>
Quatrième année	<i>Les animaux et la captivité</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La vie des animaux en captivité (zoos, cirques, aquariums)</li> <li>• Les Cinq Libertés pour en juger (ont-ils la possibilité d'exprimer un comportement naturel ?)</li> <li>• Des histoires vraies d'animaux sauvages captifs (l'histoire derrière « Mon ami Willy »)</li> <li>• Quand la captivité est bénéfique</li> </ul>
Cinquième année	<i>Un jugement éthique</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regarder des situations sous un angle éthique, en considérant les impacts de ses gestes sur les autres</li> <li>• La surpopulation et l'euthanasie massive d'animaux domestiques</li> <li>• Le commerce et le bien-être des animaux exotiques utilisés comme animaux de compagnie</li> <li>• Les traitements des animaux dans les cirques, notamment les méthodes d'entraînement</li> <li>• Gérer les conflits avec les animaux de la faune urbaine qui causent des nuisances</li> </ul>

<sup>14</sup> Par souci de transparence, l'auteure de ce mémoire est également l'auteure de la dernière version du programme de sensibilisation de la SPA de l'Estrie. Voir : Laplante Dubois, H. (2010). *Programme de sensibilisation au respect des animaux*. Société protectrice des animaux de l'Estrie, Sherbrooke. 56 pages.

Sixième année	<i>Les animaux et les enjeux sociaux</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La cruauté et le Code criminel canadien</li> <li>• Les usines à chiots</li> <li>• La consommation de produits personnels testés sur les animaux</li> </ul>
---------------	--	---

Les finalités de cette intervention sont d'amener les participants à réfléchir, selon une perspective éthique, aux rapports que les humains entretiennent avec les animaux, spécialité théorique de l'ÉA. Il s'agit en quelque sorte d'amener les élèves à faire eux-mêmes de l'éthique animale, à eux-mêmes se questionner sur les valeurs considérées lorsqu'on décide de traiter les animaux d'une telle ou telle façon. Une critique pouvant être formulée sur ce type d'intervention est que le respect des animaux est dans ce contexte une valeur que l'on pourrait qualifier d'imposée aux élèves, bien que cette imposition soit grandement atténuée ou exagérée par l'approche de l'intervenant ou l'intervenante.

En raison de son envergure, il est incontournable de souligner l'expertise en intervention éducative en manière d'ÉA ailleurs qu'au Québec. Il faut alors se tourner vers le monde anglo-saxon, où un courant éducatif davantage défini se développe.

### **3.3 L'intervention éducative dans le monde anglo-saxon : la *Humane Education***

Dans le monde anglo-saxon, un courant en éducation émerge et porte un nom précis, la « *Humane Education* »<sup>15</sup> (HE). Les fondements théoriques de celle-ci seront expliqués au deuxième chapitre<sup>16</sup>.

Plusieurs grands organismes de protection animale ont un programme permanent de HE, telles la HSUS (Humane Society of the United States) aux États-Unis et la BC SPCA

<sup>15</sup> Il n'existe pas à notre connaissance de traduction française de cette appellation. D'une part, car la HE est à ce jour beaucoup plus présente dans le monde anglo-saxon, et d'autre part car une traduction du mot « *humane* » n'existe pas. Parfois traduit par « sans cruauté », par « compatissant » ou par « humain », le mot « *humane* » est largement utilisé en anglais pour traiter du traitement des animaux et n'a pas d'équivalent français dans le domaine.

<sup>16</sup> Voir section 2 du chapitre « Cadre de référence »



(British Columbia Society for the Prevention of Cruelty to Animals) au Canada. Ces programmes sont du même ordre que le programme décrit dans la sous-section précédente. Mais, en plus de s'inscrire dans un courant défini, ce type d'éducation est d'envergure beaucoup plus grande ailleurs dans le monde, notamment aux États-Unis. Un exemple est l'existence du *Institute for Humane Education*, situé dans l'état du Maine aux États-Unis, qui offre des programmes universitaires de deuxième cycle en HE (M.Ed. et M.A.). Ainsi, la HE est suffisamment développée et reconnue pour que des projets d'envergure soient créés et perdurent. Bien que toujours relativement peu connue dans le monde de l'éducation formelle, cette intervention éducative connaît une expansion continue (Faver, 2010).

Cette expertise pratique se traduit d'ailleurs par un corpus scientifique tout autant grandissant. Les écrits scientifiques se penchant sur la HE abordent ses bases philosophiques, ainsi que l'application, l'efficacité et la pertinence de la HE.

### 3.3.1 *L'étendue des recherches sur la HE*

Des recherches sur la HE ont été menées sur tous les continents. Comme cette intervention éducative prend racine dans l'une des constantes de l'expérience humaine, soit le fait de cohabiter avec les autres espèces, elle est pertinente dans une grande variété de contextes culturels. La HE émerge lorsque la réflexion éthique sur les relations humains-animaux se traduit par un souci éducationnel.

Comme plusieurs domaines de recherche en éducation, la HE est multidisciplinaire. Les spécialités des revues représentent des domaines aussi variés que la psychologie (Ascione, 1997; Ascione et Shapiro, 2009; Thomas et Beirne, 2002; Thompson et Gullone, 2003), l'éducation relative à l'environnement (Castellano, Quirino et Sorrentino, 2011), l'éducation morale (Daly et Suggs, 2010), les *human-animal studies* (Arbour, Signal et Taylor, 2009; Nicoll, Trifone et Samuels, 2008) et la médecine vétérinaire comportementale (Mariti et al., 2011). Plusieurs domaines de recherche s'intéressent donc à la question des relations humains-animaux en éducation.

Dans le second chapitre, un portrait conceptuel complet de la HE est présenté se basant sur une recension des écrits. Mentionnons pour l'instant que les relations humains-animaux d'une perspective éthique est un thème présent en éducation informelle, tant dans la pratique que dans les écrits. Mais qu'en est-il des programmes d'éducation formelle? L'éthique animale, ou du moins un regard éthique sur les relations humains-animaux, est-elle présente dans l'éducation formelle, au Québec ou ailleurs? Pour tenter de répondre à cette question, un examen des écrits nous permet de constater que cette présence, si elle existe, n'est pas documentée.

### **3.4 Les écrits sur l'éthique animale en éducation formelle**

Selon Rowe (2009), les penseurs en éducation morale et les philosophes de l'éducation demeurent silencieux au sujet de la dimension éthique des relations humains-animaux, bien que ce domaine ait gagné en reconnaissance et soit maintenant riche dans les écrits en philosophie morale. Parallèlement, l'étude d'éléments d'ÉA dans les curriculums ministériels ou les manuels scolaires est peu documentée, du moins dans les écrits de langues anglaise et française. Au Québec, la situation dans le domaine du savoir est limitée, car aucune recherche sur le thème de l'éthique animale ou sur le regard éthique des relations humains-animaux en éducation ne semble avoir été conduite.

Cette absence d'écrits ne se traduit pas nécessairement par une absence de préoccupations éthiques quant aux relations humains-animaux dans les programmes de formation. Au Québec, des éléments d'ÉA pourraient se retrouver dans les visées éducatives du programme de formation de l'école québécoise, car nous avons vu que ces préoccupations sont manifestement présentes dans la société dont fait partie l'école. Cette hypothèse est au cœur de ce projet de recherche. La prochaine section porte sur cette question, prenant comme point de départ l'éducation éthique au Québec.

## 4. L'ÉDUCATION ÉTHIQUE AU QUÉBEC

### 4.1 Un nouveau cap en éducation éthique à l'école québécoise

Les transformations sociales de la fin du XX<sup>e</sup> siècle ont eu des répercussions évidentes sur l'éducation au Québec et ont engendré la modernisation des contenus enseignés (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014). La déconfessionnalisation du système scolaire québécois figure parmi les changements jugés prioritaires à l'époque. Ce long processus au sein du système scolaire fut un changement qui a aussi porté une grande signification sociale. L'instruction publique, jusqu'à ce moment confessionnelle, s'est défaite de son appartenance religieuse pour devenir entièrement laïque. Cette transformation découle de la « volonté de respecter la liberté de conscience et de religions de tous » (Béland et Lebus, 2008). Dans les programmes d'enseignement, ceci a mené à l'adoption, en 2008, du programme d'Éthique et culture religieuse (PÉCR), qui a entièrement remplacé l'enseignement moral et religieux qui était dispensé jusqu'alors. Ce programme est considéré comme étant l'un des plus frappants de la modernisation des programmes d'enseignement (Beaucher, Jutras et Lavoie, 2014).

Outre l'éducation religieuse qui s'en est vue fortement affectée, l'éducation morale a pour sa part vécu une transformation de fond. Avant l'adoption du PÉCR, les élèves québécois étaient exposés à un enseignement moral dans le cadre de trois cheminements possibles : l'enseignement moral et religieux catholique, l'enseignement moral et religieux protestant, ou l'enseignement moral sans enseignement religieux (*Ibid.*). Ainsi, la formation morale de l'élève était associée à la formation religieuse, tant pour le cheminement protestant que catholique. Pour les familles qui ne souhaitaient pas recevoir d'éducation religieuse, il était possible d'opter pour la formation morale uniquement. C'est ainsi qu'avec l'arrivée de la laïcisation du système scolaire québécois et la mise en place du PÉCR, les prémisses de bases sont chamboulées : l'éducation morale de l'élève ne pourra plus être associée à une religion, car l'école ne prend plus en charge l'éducation religieuse, d'une perspective confessionnelle. La formation morale est désormais la

même pour tous les élèves des réseaux public et privé<sup>17</sup>, quelles que soient leurs croyances religieuses ou celles de leurs familles. L'enseignement moral et religieux est remplacé par une formation commune, appelée éthique et culture religieuse.

Le nom du programme indique que la formation est composée de deux volets : l'éthique d'une part et la culture religieuse d'autre part. Les deux volets ont chacun leurs spécificités, mais accordent une place commune au dialogue et partagent les mêmes finalités : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun (MELS<sup>18</sup>, 2008). La reconnaissance de l'autre renvoie, selon le programme, au « principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité » (*Ibid.*, p. 280). C'est grâce à cette reconnaissance que devient possible l'expression des valeurs et des convictions personnelles dans un climat de dialogue où le respect de la diversité fait partie de la culture publique commune. La poursuite du bien commun « vise non seulement le mieux-être de la collectivité, mais aussi celui de chaque individu » (*Ibid.*) par, entre autres, la recherche de valeurs communes pour « relever des défis inhérents à la vie en société » (*Ibid.*). La présente recherche s'intéresse au volet éthique du programme.

#### 4.2 Éthique plutôt que morale

Avec l'arrivée du PÉCR, l'enseignement moral prend une nouvelle forme: celle de l'éducation éthique. La conception de l'éthique dans le nouveau programme rappelle celle proposée plus haut dans le contexte de la société d'aujourd'hui. Nous avons vu que pour Lipovetsky, l'éthique est un questionnement sur les valeurs et les normes qui guident nos actions. Selon le PÉCR, elle est « une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leur actions » (MELS, 2008, p. 279). On soutient que cette « réflexion éthique, qui permet le développement moral de la personne, est indispensable pour faire des choix judicieux » (*Ibid.*).

---

<sup>17</sup> À noter par contre que certains établissements scolaires confessionnels privés en ont été exemptés depuis l'implantation du PÉCR.

<sup>18</sup> En 2015 eu lieu l'unification du ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport (MELS) et du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) pour devenir le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

Pour marquer cette différence entre les prémisses de base de l'éducation antérieurement appelée « morale » et l'éducation éthique, il est énoncé dans le préambule du PÉCR que :

Le choix de parler d' « éthique » plutôt que de « morale » souligne la priorité que l'on accorde à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans diverses situations, les conduites humaines. Tout en cherchant à former des individus autonomes, capables d'exercer leur jugement critique, cette formation a aussi pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre-ensemble dans une société pluraliste (MELS, 2008, p. 277).

Il est par ailleurs précisé que la réflexion porte sur des sujets qui traitent du vivre-ensemble (comme les relations entre les êtres humains, la liberté ou la responsabilité), mais qu'on aborde également « des questions qui nous interpellent tous comme membres d'une société en constante transformation, tels le rôle des médias [ou] la protection de l'environnement » (*Ibid.* p. 279).

Cette vision de l'éthique explicitée par les concepteurs du PÉCR mène vers l'examen de divers enjeux qui sont pertinents pour la société québécoise tout en étant convenables pour les élèves du primaire. Ainsi, afin de fournir aux élèves la possibilité d'examiner les valeurs et les normes qui sous-tendent les conduites des gens et de la collectivité, certains thèmes seraient indiqués. Les questions d'éthique animale sont-elles appropriées? Figurent-elles déjà dans le programme? Avant de tenter de répondre à ces interrogations, il importe de mieux comprendre le PÉCR et plus précisément, la compétence 1 « Réfléchir sur des questions éthiques » ainsi que la posture enseignante privilégiée par le PÉCR.

### **4.3 Réfléchir sur des questions éthiques : une compétence à développer**

La première compétence du PÉCR se nomme « Réfléchir sur des questions éthiques » et permet, selon le programme, « d'examiner la signification de différentes conduites ainsi que les valeurs et les normes que favorisent les membres d'une société en

ce qui concerne le vivre-ensemble » (p. 294)<sup>19</sup>. Pour ce faire, les élèves développent la capacité de reconnaître une question éthique ressortant d'une situation, en considérant les différents points de vue des gens à son sujet. Il s'agit également de pouvoir reconnaître et comprendre quelques repères sur lesquels reposent ces points de vue et d'examiner les effets des actions possibles sur le vivre-ensemble.

On soutient que « les apprentissages réalisés en éthique (et culture religieuse) prennent racine dans la réalité immédiate des jeunes et dans ce qu'ils connaissent d'eux-mêmes et de leur environnement » (*Ibid.* p. 291). Les questions éthiques doivent impliquer des valeurs ou des normes et consistent en un problème à résoudre ou en un sujet de réflexion. Que ce soit des enjeux actuels comme le partage de la richesse entre les peuples ou la protection de l'environnement, ou alors des thèmes universels comme le bonheur ou la justice, le sujet doit être porteur de tensions ou de conflits de valeurs.

Malgré, ou alors en raison de cette tension, la posture professionnelle prescrite aux enseignants en est une d'impartialité, tant pour les deux volets du PÉCR. Idéalement, l'enseignant fait preuve de jugement professionnel dans son approche et, « pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien » (*Ibid.* p. 290). Cette posture d'impartialité est fondamentale dans la nouvelle vision de l'enseignement de l'éthique. On y fera d'ailleurs référence dans le cadre de la présente recherche. Pour le moment, la prochaine sous-section est une réponse à la question suivante: Les questions d'éthique animale sont-elles appropriées pour le développement de la compétence 1 du le PÉCR?

#### **4.4 Une place pour une certaine éthique animale dans le PÉCR?**

Avant de s'intéresser au contenu prescrit du PÉCR qui pourrait être compatible avec l'éthique animale, voyons comment le programme peut l'être dans ses grandes visées. Dans la présentation du PÉCR, il est précisé que :

---

<sup>19</sup> Les deuxième et troisième compétence s'intitulent, respectivement « Manifester une compréhension du phénomène religieux » et « Pratiquer le dialogue ».

La réflexion critique sur des questions éthiques fait appel à des ressources qui peuvent être variées. Ainsi, des personnes donnent un sens à leurs décisions et à leurs actions à partir de systèmes de croyances ou de représentations du monde et de l'être humain qu'elles considèrent importantes. Le programme prend en compte ces représentations, tant religieuses que séculières (*Ibid.* p. 279).

Semblablement, dans sa finalité « Reconnaissance de l'autre », le PÉCR a pour fonction d'encourager « l'importance pour chacune [des personnes] d'être reconnue, notamment dans sa vision du monde, c'est-à-dire dans ce regard que chacun porte sur soi et sur son entourage et qui oriente ses attitudes et ses actions » (p. 280).

La relation et la perception qu'un individu entretient avec les autres êtres vivants (que ce soit son animal domestique, les animaux côtoyés en nature, ses choix de consommation de produits animaux ou ses opinions quant aux formes de divertissement utilisant des animaux) peuvent être un aspect important de son système de croyances, de sa vision du monde et de la place de l'être humain en relation avec son environnement. En effet cette « relation avec son environnement » peut inclure la relation avec les autres êtres vivants conscients. L'«autre» dont il est question peut de surcroît être considéré dans son acceptation la plus élargie. En ce sens, on peut interpréter que les réflexions d'éthique animale, ou dit plus simplement, les réflexions éthiques quant au traitement des êtres conscients qui ne sont pas des humains, ont leur place dans les visées du PÉCR.

En plus de ces grandes visées et finalités, il est précisé qu'il existe de multiples liens entre le PÉCR et d'autres éléments du Programme de formation de l'école québécoise. D'abord, il y a les domaines généraux de formation, tel celui nommé « Environnement et consommation ». On lit dans le PÉCR que :

En discutant de la relation d'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants, on peut amener les élèves, par exemple, à examiner l'impact de leurs habitudes de consommation sur l'environnement. De même, en s'intéressant à des groupes ou à des personnes témoignant d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants, les élèves pourront mieux saisir le lien étroit qui unit l'être humain et son environnement (*Ibid.* p. 283).

S'intéresser à des groupes ou à des personnes témoignant d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants est, par définition, s'intéresser entre autres aux thèmes propres à l'éthique animale.

Mais l'éthique animale n'est-elle pas trop prescriptive, c'est-à-dire qu'elle dicte à l'individu les opinions et les comportements à entretenir envers les animaux? En réalité, la conception de l'éthique prônée par le Ministère est cohérente avec la discipline de l'ÉA, en ce sens que la discipline en soi n'est pas normative (n'est pas une morale). Elle ne dicte que le terrain d'examen des valeurs, soit celui du traitement des animaux. Comme dans les autres domaines de l'éthique appliquée, les différentes prises de positions en éthique animale sont pour leur part normatives: l'utilitarisme de Singer ou le déontologiste de Francione sont des positions arrêtées qui sont le résultat d'une réflexion éthique variant selon les différents auteurs<sup>20</sup>. Cependant, l'ÉA elle-même se veut un processus évaluatif, une distanciation par rapport à ce qui est généralement accepté en matière de relations humains-animaux. Elle est une discipline réflexive, et non une thèse ou une affirmation (Jeangène Vilmer, 2008). Il y a donc lieu de croire que l'ÉA, comme domaine général, est compatible avec les visées éducatives du PÉCR ainsi qu'avec la posture d'impartialité imposée dans le programme.

En somme, l'éthique (et l'ÉA) ne sert pas à dire quoi faire, mais à proposer une réflexion sur des enjeux. Les informations diffusées dans les sources externes sont des repères pour pouvoir y réfléchir. Pour l'ÉA, la documentation tels les reportages, les articles ou les enregistrements audiovisuels portant sur les différentes façons dont sont traités les animaux sont les éléments qui suscitent la réflexion. Comme il est par surcroît une question socialement vive<sup>21</sup>, le thème des relations humains-animaux pourrait raisonnablement se retrouver dans les programmes de formation éthique. Pour explorer cette possibilité, il s'agit de repérer ce thème dans le contenu et les objectifs du PÉCR, exercice présenté dans la prochaine sous-section.

---

<sup>20</sup> Voir le second chapitre pour une présentation détaillée de différentes positions en ÉA.

<sup>21</sup> Moreau, Bruguère, et Triquet (2012) écrivent : « Legardez (2006) définit les questions socialement vives comme des « questions (triple) socialement vives » : dès lors qu'elles sont vives dans les savoirs de références et dans la société, elles sont « potentiellement vives » aussi dans les savoirs scolaires » (p.213).



#### 4.5 La thématique des relations humains-animaux présente dans le PÉCR

Les thèmes choisis par les concepteurs du PÉCR pour permettre la réflexion éthique sont visibles dans la section nommée « Contenu en éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu » (p. 319). Les thèmes, mais aussi leur moment d'arrivée dans la formation et les apprentissages auxquels ils sont associés sont prescrits par le programme. On constate que chaque cycle est composé de deux grands thèmes. Les grands thèmes retenus pour le primaire<sup>22</sup> ainsi que les apprentissages attendus sont présentés dans le tableau suivant :

**Tableau 2. Les thèmes et apprentissages prescrits pour l'enseignement de l'ÉCR au primaire**

Cycle du primaire	Thèmes						
Premier cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants</li> <li>• Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants</li> </ul>						
Deuxième cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les relations interpersonnelles dans les groupes</li> <li>• Des exigences de la vie de groupe</li> </ul>						
Troisième cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des personnes membres de la société</li> <li>• Des exigences de la vie en société</li> </ul>						
Apprentissages communs à tous les thèmes du primaire		1re	2e	3e	4e	5e	6e
Nommer des repères qui soutiennent et enrichissent la réflexion éthique (ex. : chartes, lois, règlements, leaders spirituels, médias)		→	→	→	→	→	★
Reformuler des questions éthiques (ex. : Qu'est-ce qui distingue un besoin d'un désir?)		→	★				
Formuler des questions éthiques (ex. : Qu'est-ce qu'une société juste? Que signifie « être égaux »?)				→	→	→	★

<sup>22</sup> Le PÉCR prescrit un contenu différent pour le primaire et pour le secondaire.

Les thèmes contiennent pour leur part trois ou quatre éléments de contenu<sup>23</sup> ainsi que des exemples de thématiques précises (appelées « exemples indicatifs »). Les concepteurs du programme suggèrent enfin des « exemples de questionnement éthique » pour chacun des cycles du primaire. On y constate dans le contenu une variété de thèmes pertinents au quotidien des élèves tels les cycles de la vie, les actions qui blessent les êtres vivants, les types de familles, les valeurs qui balisent les relations et le rôle des médias, pour n'en nommer que quelques-uns. L'ensemble du contenu prescrit et suggéré pour le primaire est présenté dans l'annexe A.

De cette manière, on relève la présence de la thématique des relations humains-animaux dans le programme du primaire, et plus spécifiquement au premier cycle. Une référence aux animaux non-humains se retrouve en effet dans les deux thèmes prescrits pour l'enseignement de l'ÉCR au premier cycle du primaire et, conséquemment, dans plusieurs des exemples indicatifs et des propositions de réflexion éthique. Voyons en quoi consistent ces deux grands thèmes.

Le PÉCR précise que le premier grand thème du premier cycle, *les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants*, a l'objectif pédagogique de « faire prendre conscience aux élèves que tous les êtres vivants ont des besoins, qu'il existe une interdépendance entre les personnes et les autres êtres vivants, et que chaque être humain est unique » (p. 319). On y indique de prendre appui sur l'expérience quotidienne des élèves pour les amener, entre autres, à s'intéresser à l'interdépendance des êtres vivants dans la satisfaction réciproque de leurs besoins. On comprend ici que les besoins des animaux sont des considérations importantes dans la réflexion éthique.

Le second thème, *des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants*, a pour objectif de « faire prendre conscience aux élèves des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants, et des

---

<sup>23</sup> Ces thèmes et les éléments de contenu qui se rattachent à cette compétence ont un caractère prescrit (imposé). Les exemples relatifs aux éléments de contenu et les exemples de questionnement éthique sont suggérés.

responsabilités qui s’y rattachent » (p. 320). On recommande également de faire référence au quotidien des élèves pour les amener, entre autres, à distinguer une action appropriée envers un être vivant d’une action qui ne l’est pas, et à reconnaître celles qui témoignent d’un sens des responsabilités à l’égard des êtres vivants.

Rappelons qu’un des objectifs du programme est de nommer des repères qui soutiennent et enrichissent la réflexion éthique (tableau 2). Pour le thème des besoins des êtres vivants et de l’interdépendance entre les humains et les animaux, ceci peut vouloir dire des repères semblables à ceux qui enrichissent le domaine de l’ÉA, tel que discuté à la sous-section précédente.

Ces thèmes et objectifs pédagogiques s’actualisent par une variété de thématiques, dont plusieurs traitent des relations humains-animaux. Le tableau suivant dresse un portrait complet de ces éléments au premier cycle du primaire.

**Tableau 3 : Contenu du PÉCR traitant des relations humains-animaux**

PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE	
<b>Thème : Les besoins des êtres humains et d’autres êtres vivants</b>	
ÉLÉMENTS DE CONTENU	EXEMPLES INDICATIFS
<i>Moi, un être vivant unique</i>	(aucun portant explicitement sur les animaux)
<i>Des besoins communs et différents</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les besoins des animaux et des végétaux</li> <li>• Des actions qui comblent des besoins chez les végétaux, les animaux et les êtres humains</li> </ul>
<i>La diversité des relations d’interdépendance</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L’être humain, un être interdépendant qui a besoin des autres êtres vivants</li> </ul>
<b>Thème : Des exigences de l’interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants</b>	
ÉLÉMENTS DE CONTENU	EXEMPLES INDICATIFS
<i>Des responsabilités dans la famille et à l’école</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mes responsabilités à la maison : à l’égard des membres de ma famille, des animaux domestiques, des plantes, etc.</li> <li>• Mes responsabilités à l’école : à l’égard de mes amis, des élèves, des adultes et des autres êtres vivants</li> </ul>
<i>Des traitements appropriés et inappropriés</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rôle de l’être humain dans la réponse aux besoins des autres êtres vivants</li> <li>• Les actions qui favorisent l’épanouissement des êtres vivants</li> <li>• Les actions qui blessent les êtres vivants</li> <li>• Les façons de traiter les êtres vivants dans les médias</li> </ul>

<i>Des valeurs et des normes qui balisent l'agir dans la famille et à l'école</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des valeurs qui balisent les relations telles que la collaboration, l'entraide, le partage et le souci à l'égard des êtres vivants</li> <li>• Les sources de valeurs et de normes : la famille, l'école, la société, la religion, etc.</li> </ul>
<i>Des personnes ou des groupes témoignant d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La protection des végétaux et des animaux</li> </ul>
<p><b>Exemples de questionnement éthique pour le premier cycle du primaire</b></p> <p>Les exemples présentés ici se rapportent à des thèmes et à des éléments de contenu du premier cycle. Les enseignants pourront s'en inspirer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de réfléchir sur des questions éthiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le traitement des animaux dans les cirques, les zoos, etc.</li> <li>• Le rôle des humains en ce qui concerne les espèces animales et végétales en danger</li> <li>• Le deuil vécu à la mort d'un être vivant</li> </ul>	

Parmi les exemples de questionnements éthiques proposés, on trouve « le traitement des animaux dans les cirques, les zoos, etc. », « le rôle des humains en ce qui concerne les espèces animales et végétales en danger » et « le deuil vécu à la mort d'un être vivant » (*Ibid.*). Comme l'ÉA s'interroge sur le traitement des animaux en tant qu'individus, le premier exemple est un questionnement d'ÉA, car implicitement, on se questionne sur la qualité de vie des animaux dans ces institutions (et non sur l'effet des cirques sur la conservation des espèces, par exemple). Le troisième exemple sous-entend pour sa part que la vie d'animal peut être signifiante.

Ainsi, les deux thèmes du premier cycle du primaire peuvent être abordés sous l'angle de la relation des humains avec les autres espèces animales d'un point de vue éthique. Or, cette relation, surtout lorsqu'elle comprend un élément de responsabilité des humains envers eux, est précisément le domaine de l'ÉA. Il y a donc lieu d'affirmer que bien que le PÉCR ne comporte aucune mention de l'ÉA elle-même et que les préoccupations de ce champ de l'éthique sont loin d'être toutes abordées dans le programme, le PÉCR et, conséquemment, sa mise en œuvre, est un terreau fertile pour la présence, en éducation formelle, d'orientations éthiques<sup>24</sup> touchant les relations humains-animaux.

<sup>24</sup> Nous avons choisi le terme « orientation », car il est question de mettre en lumière les tendances idéologiques véhiculées dans les manuels et non de soulever la présence positions éthiques explicites.

Comme la préoccupation éthique sociétale concernant le traitement des animaux est croissante, que le thème des relations-humains animaux est présent dans le programme de formation éthique québécois, que l'ÉA est compatible avec les grandes visées du PÉCR, et enfin que l'intervention éducative en matière d'ÉA existe déjà dans la pratique et dans les écrits, un regard éthique sur les relations humains-animaux est possiblement manifeste à l'école québécoise, notamment au primaire.

En ce sens, une piste à explorer se situe dans les outils élaborés pour la transmission des objectifs pédagogiques du PÉCR chez les élèves. Ces outils sont principalement les manuels scolaires et les guides pédagogiques qui les accompagnent. Ces objets sont en quelque sorte les porte-parole officiels du programme de formation dans le milieu de la pratique.

Or, le traitement de la relation humains-animaux n'est pas balisé par le Ministère et la phase de conception des manuels scolaires est caractérisée par une certaine liberté quant à la façon dont les animaux sont représentés. Autre que devoir contenir les éléments de contenu présentés ci-haut, les manuels ne sont pas assujettis à des contraintes. Ils peuvent donc contenir des conceptions de l'animal et des relations humains-animaux appartenant à différentes positions philosophiques. Le traitement des animaux étant une question socialement vive, des positions grandement divergentes existent au sein de la société québécoise actuelle.

La prochaine et dernière section de ce chapitre porte sur le manuel scolaire comme objet social, c'est-à-dire en tant qu'objet de savoir dont la création et l'utilisation sont affectées par plusieurs facteurs sociaux, et qui, à son tour, affecte la société dans laquelle il existe.

## 5. LE MANUEL SCOLAIRE COMME OBJET SOCIAL

### 5.1 Le manuel scolaire à l'intérieur du système éducatif et social

Une des fonctions du manuel scolaire est de représenter la société afin de transmettre aux jeunes générations, par le biais de l'éducation formelle, une certaine conception de celle-ci et des éléments qui la composent (Choppin 1992). En accord avec cette idée, McAndrew, Oueslati, et Helly (2007) argumentent que, bien que la place du manuel scolaire soit en tension avec le curriculum informel<sup>25</sup>, celui-ci conserve la légitimité et le prestige qu'on attribue à l'écrit. Les manuels scolaires ont un rôle important dans le développement des connaissances, des attitudes et des comportements des futurs citoyens lorsque ceux-ci auront à prendre position sur des enjeux sociétaux. Dans le cadre de leur analyse sur les rapports entre personnes d'origines diverses, entre les sociétés et entre les civilisations dans les manuels scolaires québécois, ces auteurs rapportent que l'analyse des manuels a, depuis la Seconde Guerre Mondiale, grandement cheminé. Ils rapportent que, grâce à de nombreux écrits, la représentation plus objective des minorités et d'évènements historiques sensibles comme la colonisation ou l'esclavage a fait l'objet de maintes recommandations afin d'améliorer la représentation de certains groupes dans les manuels. On attribue donc une importance non seulement éducative, mais sociale, au aussi manuel scolaire.

Rocher (2007), dans ce qu'il appelle son « essai de sociologie du manuel scolaire » (p. 14), présente celui-ci comme un objet social. Selon lui, le manuel scolaire « peut être perçu comme étant au centre d'un système social vaste et complet » (p. 14). Ce qui transforme le manuel, objet inerte, en objet social, est lorsqu'il est au centre de diverses actions et interactions. C'est alors qu'il « entre en service entre les mains de différents acteurs, poursuivant des intérêts divers et qu'il devient le centre d'un ensemble d'interventions individuelles ou collectives et d'un réseau de communication » (p. 14). Rocher présente trois sous-systèmes au système social dont fait partie le manuel, soit

---

<sup>25</sup> On peut définir ainsi « Le curriculum caché ou informel désigne les normes, habitudes et structures non déclarées de l'école qui conditionnent l'acquisition par les élèves de comportements, de valeurs, d'idées et d'attitudes » ( UNESCO, 2015, p. 115).

l'engendrement du manuel, la mise en marché et la distribution, et celui de la consommation du manuel.

Les acteurs et les actions qui entrent en jeu lors de la production du manuel forment le sous-système social du manuel qu'est celui de l'engendrement, sous-système pertinent pour cette recherche. Il s'agit ici de la phase de la conception, de la rédaction, de l'illustration des manuels et de la révision du produit. Le manuel contient, par sa nature, des connaissances et des notions. Comme le décrit Rocher, il est « porte-parole d'un champ particulier du savoir, d'une science, d'une discipline » (p. 15). Ainsi, les manuels scolaires et leurs guides d'enseignement en ÉCR sont les porte-paroles de l'éthique selon le PFEQ. Or, la conception de ces manuels ne se fait pas isolément. Les concepteurs et rédacteurs spécialistes se réfèrent à une vision des disciplines (le cas échéant, l'éthique) où « règnent des paradigmes dominants et des paradigmes minoritaires, des théories émergentes, d'autres en déclin, et une hiérarchie de savants reconnus ou en voie de l'être » (p. 15 et 16). Ces paradigmes existent bien au-delà du monde scolaire.

Intervient ensuite la phase de révision et de contrôle de la forme et du fond du manuel. En plus de la régulation étatique du manuel scolaire, très importante et influente, Rocher explicite également les régulations du manuel scolaire plus ou moins formalisées que sont les normes existantes. Celles-ci peuvent être morales, éthiques, esthétiques ou sociales. C'est lors de la conception du manuel qu'elles peuvent se manifester. À titre d'exemple, les manuels, selon Rocher, ne présentent plus de préjugés sexistes, car cette remarque critique avait été soulevée par le passé. La même analyse peut se faire pour d'autres groupes sociaux : la représentation des autochtones, des personnes se plaçant à différents endroits sur le continuum du genre, des personnes ayant des croyances religieuses diverses, des handicaps physiques ou autres caractéristiques. La représentation des animaux dans les livres, les médias, les contes et, bien sûr, le matériel didactique est aussi miroir de la façon dont on les perçoit et on les construit. Indépendamment de la manière dont il est utilisé dans la pratique, le manuel scolaire porte donc en lui beaucoup d'information sur le programme de formation, mais aussi sur la société dans laquelle il prend place et laquelle il se doit, par la nature de sa fonction, d'influencer.

## 5.2 L'analyse de manuels scolaires

La complexité du système dans lequel s'inscrit le manuel fait de lui un objet d'étude intéressant, mais exigeant également une vigilance (Perret-Truchot, 2016). Il importe de bien circonscrire l'objet d'étude, selon Perret-Truchot, car le manuel, bien qu'il soit probablement le plus accessible, n'est pas le seul moyen d'examiner l'émergence et l'évolution des disciplines scolaires. Il importe également de comprendre que le manuel scolaire ne sert pas qu'à traduire un savoir savant, mais à le faire en répondant à des besoins d'enseignement. Selon cette auteure, les questions méthodologiques deviennent ici primordiales si l'on souhaite utiliser cet objet pour rendre compte d'un phénomène. Ces préoccupations, notamment au niveau de la représentativité de l'échantillon et du caractère circonscrit du message à analyser, seront examinées au troisième chapitre. En tenant compte de ces mises en garde, le manuel scolaire et le guide d'enseignement qui l'accompagne constituent le lieu d'interrogation où mène la problématique de cette recherche. D'abord car le contenu ayant comme thème les animaux est beaucoup plus volumineux et riche à être interprété dans les manuels scolaires et les guides d'enseignement que dans le PÉCR lui-même, où ces éléments n'apparaissent que brièvement dans le contenu présenté précédemment. Ensuite, car les manuels scolaires sont les outils qui se retrouvent dans les mains des jeunes. Pour connaître ce qui est présenté aux élèves et donc véhiculé à l'école québécoise, les manuels scolaires sont de précieuses sources d'information. Il est à noter que les enseignantes et les enseignants peuvent utiliser leurs propres ressources matérielles ou même ne pas en utiliser pour travailler la première compétence du PÉCR, mais il demeure que les manuels et les guides approuvés sont le meilleur point de départ pour analyser la réflexion éthique proposée aux jeunes du Québec, car ils constituent l'ensemble des ressources offertes à l'ensemble des enseignants qui ont la tâche d'enseigner l'éthique à l'école.

Afin de bien cerner le problème de recherche, un rappel des éléments constitutifs de celui-ci ainsi que la question générale de recherche sont formulés dans la prochaine et dernière section de ce chapitre.



## 6. LE PROBLÈME ET LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

L'éthique animale occupe une grande place dans la société actuelle et se manifeste également par un courant éducatif, la *HE*. Pour déterminer quelles orientations éthiques touchant les relations humains-animaux sont présentes dans l'éducation formelle au Québec, le PÉCR semble être le principal endroit pertinent à interroger, par le fait qu'il est le lieu où on offre aux jeunes la possibilité de développer des compétences d'ordre éthique, que le thème des animaux est explicitement présent, et enfin que l'ÉA est compatible avec les visées et compétences ciblées en ÉCR.

Or, dans la mesure où cette question des relations humains-animaux n'est pas une prescription curriculaire explicite, l'orientation pour le traitement de cette relation n'est ni balisée en termes de fondements et de visées éducatives, ni évaluée par le processus ministériel d'approbation des manuels. Cette absence de prescription ministérielle donne possiblement lieu à des orientations éthiques diverses dans les outils élaborés pour la mise en œuvre du PÉCR.

On constate un manque de connaissances sur l'intervention éducative en matière d'éthique animale dans les curriculums scolaires et sur toute manifestation d'intervention éducative en matière d'éthique animale au Québec, ce qui nous apparaît comme des lacunes importantes du monde de la recherche, car la préoccupation sociale à l'égard des relations humains-animaux est croissante et s'accompagne d'un développement de différentes écoles de pensée. Ces préoccupations sont susceptibles de teinter les manuels scolaires. Une analyse des manuels scolaires et guides d'enseignements permettra de relever ces orientations éthiques. La question générale de recherche est la suivante :

Quelles sont les orientations éthiques touchant les relations humains-animaux dans les manuels approuvés par le MEES pour la mise en œuvre de la formation éthique du programme scolaire québécois au primaire?

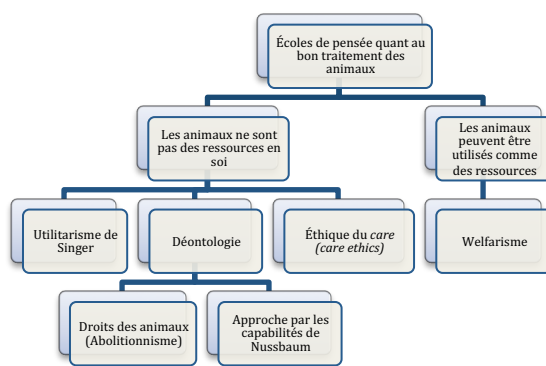
## DEUXIÈME CHAPITRE

### LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce deuxième chapitre, les éléments théoriques centraux à l'objet de recherche seront déployés. Premièrement, un portrait théorique de l'éthique animale fondamentale est présenté, pour en dégager des attributs pouvant être détectés dans les représentations des rapports humains-animaux dans les manuels et les guides d'enseignement. Ensuite, une analyse conceptuelle de la *humane education* met en relief les deux courants identifiés de ce domaine théorique et pratique, afin également d'en identifier des indicateurs. Enfin, rappelons que le manuel scolaire en tant qu'objet social est la perspective théorique privilégiée pour la présente recherche, soit une vision du manuel en tant qu'objet reflétant et influençant les préoccupations sociales contemporaines.

#### 1. L'ÉTHIQUE ANIMALE

Afin d'analyser les orientations d'éthique animale dans les manuels scolaires et les guides d'enseignement du PÉCR, il est d'abord utile de connaître les principales positions de ce champ de l'éthique. De ces principales positions, des caractéristiques centrales seront dégagées pour pouvoir détecter leur présence ou absence dans les manuels des élèves ainsi que dans les guides d'enseignement. Le schéma suivant présente une classification des principales positions en éthique animale. Ensuite, les positions fondatrices du mouvement sont expliquées.



**Figure 1. Schéma de quelques positions en éthique animale**

## 1.1 Les principales positions

Selon Jeangène Vilmer (2005), l'auteur principal qui a amené à la francophonie un premier ouvrage sur l'éthique animale, le débat philosophique contemporain dans ce domaine est très actif. Plus nombreux que jamais, les penseurs modernes se positionnent tout de même, selon lui, dans l'une ou l'autre des principales directions qui ont été tracées par les auteurs de première génération, il y a quelques décennies. Les trois positions retenues pour cette recherche<sup>26</sup> sont celles qui sont les plus influentes et les plus connues, en plus d'être les plus contrastées et faciles à différencier, élément important pour la mise en place d'une méthodologie appropriée aux objectifs de recherche.

### 1.1.1 L'utilitarisme de Singer

L'éthicien Peter Singer est la figure emblématique du mouvement de la libération animale. Son livre<sup>27</sup>, qui porte le même nom, est l'ouvrage le plus influent en ÉA (Jeangène Vilmer, 2005).

Peter Singer propose une vision utilitariste de l'ÉA. Selon lui, le principe éthique qui donne lieu à l'égalité humaine est également porteur de l'égalité entre tous les animaux, humains et non humains. En raffinant la position de John Stuart Mill<sup>28</sup> élaborée plus d'un siècle plus tôt, Singer met en évidence l'égalité de considération qui devrait être accordée aux animaux<sup>29</sup>. Bien sûr, les humains ne sont pas les égaux des autres animaux : ils ont des capacités, caractéristiques et aptitudes différentes. Cependant, fait remarquer Singer, les humains ne sont pas égaux entre eux : certains, à cause d'un handicap mental, ont une capacité cognitive moindre que certains animaux, par exemple.

---

<sup>26</sup> Dans son ouvrage, Vilmer recense l'utilitarisme, le déontologisme, la théorie des droits et l'abolitionnisme, l'intuitionnisme, l'éthique du care et l'approche par les capacités.

<sup>27</sup> *Animal Liberation*, 1987.

<sup>28</sup> John Stuart Mill a raffiné la doctrine éthique qu'est l'utilitarisme après Jeremy Bentham. Selon cette doctrine, les actions sont bonnes si elles mènent au bonheur du plus grand nombre (d'humains). Ainsi, ce sont les conséquences des actions qui importent.

<sup>29</sup> Par souci d'alléger le texte, le terme « animaux » remplace les termes « animaux non humains » et « êtres animaux » qui représentent mieux la conception de l'animal en ÉA en général et qui sont souvent utilisés dans ce champ.

Cependant, ce fait n'empêche pas qu'on doive leur accorder une considération égale. Il ne s'agit pas d'une égalité descriptive (les humains sont tous pareils) mais plutôt normative (les humains devraient tous recevoir une considération égale). Considération de quoi, demande alors Jeangène Vilmer dans son livre ? La réponse de Singer est : de leurs intérêts. Ainsi, les intérêts ont la même valeur, peu importe qui les ressent. Par exemple, l'intérêt de ne pas être torturé est le même pour les Noirs que pour les Blancs, pour les hommes que pour les femmes. L'intérêt de ne pas être torturé ne devient pas moins important si le sujet est un (ou une) plutôt que l'autre. Singer va plus loin: l'intérêt de ne pas être torturé vaut aussi pour les animaux qui ressentent la douleur. Le fait d'être plus ou moins intelligent n'est pas pertinent (si ce l'était, on ferait cette distinction aussi entre les humains). Car même si l'intelligence humaine est, de manière quantifiable, plus grande que celle de la souris, la souffrance de cette dernière, elle, ne s'en trouve pas diminuée, et ce, même si elle a probablement une différence au niveau de la capacité de rationaliser. Mais attention, ceci ne veut pas dire que Singer croit que la vie de la souris est équivalente à celle d'un humain (ou même, à celle d'un chien). Il ne faut pas non plus croire qu'il suggère de les traiter de la même façon. La considération est en tout temps égale (jamais on ne dira que la souffrance d'une souris ne compte pas), mais cette considération peut tout à fait mener à un traitement ou à des droits différents. Singer donne l'exemple suivant : entre une personne gravement handicapée mentalement et une personne ne souffrant d'aucun handicap mental, on choisirait de sauver la vie de cette dernière (dans la situation hypothétique qu'une des deux personnes devait mourir), car il y aurait perte de plus de choses: les projets de vie de cette personne, les efforts qu'elle a fournis jusqu'à maintenant pour les atteindre, ses relations et autres aspects de sa personne. Par contre, si l'on devait choisir lequel des deux il serait acceptable de faire souffrir, le choix serait beaucoup plus difficile. Le fait que l'un est conscient de lui-même et a des projets d'avenir ne lui donne pas le privilège d'être celui qui ne soit pas torturé. Alors pourquoi, demande Singer, aurait-on une réflexion différente pour les animaux? Entre un chimpanzé capable de communiquer, de réfléchir à demain, de socialiser et un humain ayant perdu toutes capacités intellectuelles, la plupart des gens choisiraient tout de même de sauver l'humain, par réflexe que Singer qualifie de « spécisme ». Singer, par logique purement utilitariste, privilégierait l'animal, car il y aurait plus de pertes. Bien

sûr, dans la « vraie vie », ces situations hypothétiques sont très rares : pratiquement jamais ne doit-on faire un tel choix. Par contre, le principe de considération égale des intérêts des animaux (humains et non humains) peut facilement être appliqué à des situations concrètes. Par exemple, si assister à une corrida assouvit mon intérêt d'être divertie, mais que cela implique d'encourager un spectacle où un animal est tué lentement et de manière souffrante, Singer affirmerait sans hésiter que l'intérêt de ne pas souffrir du taureau est (de loin) plus important que l'intérêt du spectateur de s'amuser. Ainsi, pour chacune des situations où des animaux sont impliqués, l'utilitarisme de Singer nous demande de prendre en compte, de façon égale, les intérêts des animaux et celui des humains, de la même manière que, depuis relativement peu de temps dans l'histoire de l'humanité, nous considérons les intérêts des femmes autant que celui des hommes, et ce, prenant en compte leurs différences : on ne peut attribuer à un homme le droit à l'avortement, car ce serait absurde. Par contre, on attribue aux deux le droit de vote, car tous les deux ont la capacité de réfléchir pour prendre une décision. On peut comprendre que Singer ne demande pas que les cochons aient le droit de vote, car ce serait également absurde. Par contre, la souffrance d'un cochon devrait être prise au sérieux comme celle d'un humain.

La position utilitariste de Singer est bien entendu plus complexe que son principe fondamental de considération égale. De plus, cette position a été grandement critiquée, phénomène prévisible avec toute position fondatrice d'un mouvement. Par exemple, bon nombre d'éthiciens de l'ÉA l'accusent d'être welfariste, position qui sera expliquée plus loin, car selon le principe de considération égale pour la souffrance, le simple fait de diminuer au maximum la souffrance est quelque chose de bien (mieux traiter les poulets, par exemple). Pour d'autres positions qui seront présentées sous peu, ce n'est pas le fait que les poulets souffrent qui est le plus grand problème. Le réel problème est qu'ils sont vus comme des objets de consommation. Arrêter de les faire souffrir pour les manger n'est pas, pour eux, suffisant comme aboutissement moral. Singer n'aurait pas d'objection à ce qu'on élève des animaux sans souffrance (donc, en leur permettant de vivre une vie agréable) pour les tuer sans douleur pour les consommer. Il admet toutefois que ceci est non viable économiquement et non réaliste dans la pratique, car l'élevage et

l'abattage de milliers d'animaux dans des conditions optimales pour leur bien-être serait irréalisable économiquement et matériellement. Mais hypothétiquement, ce scénario est selon lui moralement acceptable. Cette vision qui demeure « animal-chose » est grandement critiquée dans le domaine. Ainsi, Singer se base sur les intérêts et non sur les droits, tel que le droit de vivre.

### 1.1.2 *L'abolitionnisme et la théorie des droits*

Un grand nombre des penseurs qui élaborent une théorie des droits des animaux le font dans une visée abolitionniste. Pour eux, l'utilisation même des animaux, comme s'ils étaient des ressources disponibles aux humains, est ce qui est problématique et doit être aboli. Ainsi, ce n'est pas l'amélioration du traitement des animaux qui est la visée ultime, mais la fin de leur exploitation. Une expression bien connue dans le mouvement est « L'objectif n'est pas d'agrandir les cages, mais de faire en sorte qu'elles soient vides » (Regan, 1992 cité par Jeangène Vilmer). Les penseurs fondateurs de ce courant sont Tom Regan et Gary Francione.

Tom Regan, philosophe américain, s'est opposé à l'utilitarisme de Singer et a élaboré une alternative déontologiste. Il est le principal théoricien des droits de l'animal et de l'abolitionnisme. Son livre *The Case for Animal Rights* (1983) est l'une des principales œuvres en ÉA et défend l'attribution de droits moraux aux animaux. Il y dénonce l'insuffisance de la visée qu'est l'amélioration du bien-être animal. En faisant le parallèle avec l'esclavage, Regan soutient qu'améliorer les conditions de vie des individus exploités n'est pas suffisant, il faut abolir ces pratiques d'exploitation. Il va jusqu'à dire que les améliorations au bien-être animal sont négatives, car elles rendent les pratiques davantage acceptables et prolongent la durée de leur existence.

Sa théorie est essentiellement une éthique de la justice. Selon lui, nous avons le devoir direct de ne pas causer de tort. Pour Regan, tout individu doué de sensations (humain ou animal) a une valeur inhérente. Les critères de cette valeur inhérente ne sont pas ceux de la rationalité, du langage articulé ou de la conscience. Certains humains ne

possèdent pas ces attributs et une valeur inhérente leur est pourtant attribuée. Là où il diffère de Singer est que pour lui, cette valeur inhérente rend la vie de l'animal comme étant importante en soi (rappelons-nous qu'hypothétiquement, Singer ne s'objecterait pas à une vie heureuse suivie d'une mort totalement indolore d'un animal pour ensuite être mangé). Pour Regan, les animaux doués de sensations ont une vie qui leur appartient, ils sont « sujets d'une vie ». De plus, il n'y a pas de différents degrés de valeur inhérente. La vie d'une marmotte n'est donc pas moins importante que la vie d'un chien. Puis, la vie d'un chien n'est pas moins importante que celle d'un chimpanzé (capable d'autoréflexion et de projection dans le futur). On l'aura deviné, la vie d'un chimpanzé n'est pas moins importante que la vie d'un humain. Il défend ainsi une théorie égalitariste. Les animaux ne peuvent être considérés comme des moyens pour une fin. Cette terminologie nous vient de Kant, mais, contrairement à Regan, Kant considérait seulement les humains comme étant une fin en soi (jamais un moyen). Regan élargit cette perspective en attribuant ce statut à certains animaux<sup>30</sup>.

Pour sa part, Gary Francione a fait avancer le droit animal de façon notable. Il est, entre autres, le premier professeur à avoir enseigné un cours sur les droits des animaux dans une faculté de droit aux États-Unis. Sa position abolitionniste est l'une des plus radicales. Elle est semblable à celle de Regan, mais son œuvre est plus décisive. C'est dans son livre *Animals, Property and the Law* (1995) qu'il affirme que le statut légal de propriété des animaux (tel qu'il l'est actuellement au Canada, discuté au chapitre précédent) est le problème principal à la libération animale. Le fait qu'ils soient vus comme des biens aux yeux de la loi entraîne leur exploitation et leur souffrance. Ainsi, selon Francione, il faut d'abord leur attribuer le droit de ne pas être traités comme des biens. La notion de propriétaire est effectivement courante. En plus de les considérer comme des ressources (poulets de viande, rongeurs de laboratoire), on parle effectivement des chiens et des chats comme ayant un « propriétaire ». Francione s'oppose d'ailleurs fermement à la mission d'un très grand nombre d'organismes de protection animale qui luttent pour une amélioration du traitement des animaux et qui

---

<sup>30</sup> Rappelons qu'en ÉA, il est question des animaux capables de souffrir physiquement ou mentalement. Les insectes, à titre d'exemple, ne font pas automatiquement partie des animaux pris en compte dans les réflexions.

considèrent comme une réussite chacun des changements obtenus (par exemple, un organisme qui ferait en sorte qu'un règlement municipal permette que les chiens soient enchaînés dehors, mais pas plus de 8 heures consécutives). Même les individus ou les organismes qui ont des visées abolitionnistes (qui veulent libérer les animaux de l'exploitation humaine) mais qui s'y prennent par étapes et qui peuvent paraître welfaristes sont considérés comme étant nuisibles pour Francione, car ils sèment la confusion (l'utilisation des animaux est-elle acceptable ou non ?) et ils retardent selon lui la fin de l'exploitation institutionnalisée, en la rendant plus modérée. À l'échelle individuelle, il prône (tout comme Singer, mais pour des raisons différentes) le véganisme<sup>31</sup>, position individuelle qui consiste à éliminer toute demande de produits animaux. Pour ce qui est des animaux domestiques, il prône l'adoption d'animaux déjà en vie et abandonnés, mais il est en faveur de la fin de la domestication.

### 1.1.3 *Le welfarisme*

Le welfarisme n'est généralement pas considéré dans le domaine comme une approche en éthique animale en soi, car il ne provient pas de la philosophie. Le terme désigne plutôt l'attitude des individus et des institutions qui sont en faveur d'une amélioration du bien-être des animaux, sans remettre en question l'utilisation de ces derniers. La vision de l'animal au cœur des actions et des mesures welfaristes, destinées à améliorer le sort des animaux utilisés dans les différentes industries<sup>32</sup>. Du mot *welfare* anglais « bien-être », le welfarisme stipule que les animaux sont disponibles pour les humains, mais que leur bien-être est important. Ces derniers peuvent donc les utiliser comme des moyens, mais ne devraient pas les faire souffrir inutilement. Il faut plutôt les traiter de manière « humaine » ou « humanitaire » pour leur assurer un certain niveau de bien-être. Selon cette école de pensée, il est justifiable moralement de faire souffrir lorsque cela est utile. Bien entendu, l'enjeu est de distinguer entre ce qui est utile et ce

---

<sup>31</sup> Le véganisme est le choix de ne pas consommer de produits animaux, qu'ils soient alimentaires, vestimentaires ou autres (viande, œufs, lait, fourrure, cuir, cosmétiques avec gras animal et tous les produits et sous-produits animaux).

<sup>32</sup> Comme cette vision de l'animal est très répandue, il s'avérait nécessaire de l'inclure aux côtés des positions officielles en ÉA, car des orientations welfaristes auraient aisément pu se retrouver dans le corpus à l'étude.



qui est futile. La prémisse de l'animal-ressource fait que certains groupes dans le domaine n'admettent généralement pas le welfarisme comme étant une position en éthique animale. Cependant, les défenseurs du welfarisme peuvent toutefois se considérer abolitionnistes ou alors utilitaristes, fait remarquer Jeangène Vilmer (*Ibid.*). Une personne ou un organisme qui souhaiterait, par exemple, arriver à la fin de l'exploitation des animaux mais qui procéderait par étapes (faire améliorer les lois, les normes, les comportements) pourraient être qualifié d'abolitionniste inclusif (car il ou elle inclut le mouvement du welfarisme dans ses positions et ses prises d'action).

Les positions de l'utilitarisme et celle des droits des animaux sont loin d'être les seules en éthique animale. L'intuitionnisme, l'approche par les capacités de Nussbaum et d'autres font partie des approches existantes. À celle-ci s'ajoute les nombreuses théories élaborées récemment ou en ce moment même, y compris la théorie politique des droits des animaux, nommée Zoopolis (2011), de Sue Donaldson et Will Kymlicka, où les animaux sont intégrés à l'architecture juridique et politique de la société. Par contre, les positions décrites précédemment sont fondatrices de l'ÉA, et leurs idées de fond sont centrales pour détecter des notions de ce champ de l'éthique dans un discours quelconque. Le tableau suivant en dégage les principales caractéristiques.

**Tableau 4. Caractéristiques des principales positions en éthique animale**

<b>Éthique animale en général</b>	Notion de responsabilité morale des humains envers les animaux pris comme des individus. Remise en question de pratiques actuelles concernant le traitement des animaux, en prenant en considération les intérêts des individus. Non normative, seulement le terrain de questionnement. Doit considérer l'animal comme un être sensible.
<b>Utilitarisme de Singer</b>	Les animaux reçoivent une considération égale de leurs intérêts besoins physiques et psychologiques— voir le cadre des Cinq Libertés dans la section suivante pour opérationnalisation.
<b>Abolitionnisme et théorie des droits</b>	Les animaux ne devraient pas être la propriété des humains, ni même comme animal de compagnie (notion de propriété remise en cause) en aucun cas. Toute forme d'utilisation animale et de captivité n'est pas acceptable, peu importe s'il y a effort de respecter les intérêts des animaux.

<b>Welfarisme</b>	Les animaux sont des ressources que l'on doit traiter avec humanité (notion de bon traitement des animaux qui nous servent). Leur usage, lorsqu'il est bénéfique à l'humain, est une bonne chose mais l'on se doit de considérer les intérêts de l'animal, dans la mesure du possible économiquement, et matériellement.
-------------------	--

Pour notre recherche, une manière d'analyser la présence de la considération des intérêts des animaux s'avérait nécessaire, car elle est centrale à toute réflexion d'ÉA. Le cadre d'analyse des « Cinq Libertés », qui peut être compris comme portant sur les cinq types de besoins (ou intérêts) des animaux, a été choisi. Ce choix est défendu dans la prochaine sous-section.

## 1.2 Le cadre des « Cinq Libertés »

Pour présenter le cadre d'analyse retenu, revenons d'abord au contexte québécois, et plus particulièrement à la Loi sur le bien-être et la sécurité de l'animal (Loi BÊSA) adoptée en 2015 (voir chapitre 1, section 2.3), qui définit l'animal comme étant un être doué de sensibilité ayant des impératifs biologiques, c'est-à-dire des besoins qui imposent certaines actions. Ces impératifs biologiques sont précisés dans le texte de la loi :

[Les] « impératifs biologiques » [sont] les besoins essentiels d'ordre physique, physiologique et comportemental liés, notamment, à l'espèce ou la race de l'animal, à son âge, à son stade de croissance, à sa taille, à son niveau d'activité physique ou physiologique, à sa sociabilité avec les humains et autres animaux, à ses capacités cognitives, à son état de santé, ainsi que ceux liés à son degré d'adaptation au froid, à la chaleur ou aux intempéries (Section 1, paragraphe 5.).

Ces impératifs sont ensuite déclinés dans les sections 5 et 6 de la loi<sup>33</sup>. On y constate que les soins aux animaux doivent assurer (liste non exhaustive) :

- un accès à une quantité suffisante et de qualité convenable d'eau et de nourriture;

<sup>33</sup> LégisQuébec. Document téléaccessible au < <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/B-3.1> >

- un lieu de garde salubre, propre, convenable, suffisamment espacé et éclairé et dont l'aménagement ou l'utilisation des installations n'est pas susceptible d'affecter le bien-être ou la sécurité de l'animal;
- l'occasion de se mouvoir suffisamment;
- la protection nécessaire contre la chaleur ou le froid excessifs;
- un transport convenable dans un véhicule approprié;
- des soins nécessaires lorsque l'animal est blessé, malade ou souffrant;
- aucun abus ou mauvais traitement pouvant affecter sa santé.

De plus, on ne peut faire en sorte qu'un animal soit en détresse, c'est-à-dire qu'il ne peut

- être soumis à un traitement qui causera sa mort ou lui fera subir des lésions graves, si ce traitement n'est pas immédiatement modifié;
- être soumis à un traitement qui lui cause des douleurs aiguës;
- être exposé à des conditions qui lui causent une anxiété ou une souffrance excessives.

Cette manière de décrire les besoins des animaux semble être grandement inspirée d'un cadre qui précède la loi québécoise de plusieurs décennies. Il existe en effet un cadre d'analyse du bien-être animal reconnu, qui provient originalement du monde de l'élevage. De perspective manifestement welfariste, ce cadre stipulait à l'origine, dans les années 1960, que les animaux utilisés devraient pouvoir avoir la liberté de se lever, de se coucher, de se retourner, de se toiletter et d'étirer leurs membres (par conséquent, d'avoir assez d'espace pour le faire). Aujourd'hui, ce cadre est beaucoup plus développé<sup>34</sup> et est maintenant nommé les «Cinq Libertés»<sup>35</sup> (5L). Élaboré par le *Animal Welfare Council* (FAWC) (Conseil pour le bien-être des animaux d'élevage), ce cadre est bien connu dans les domaines de l'élevage, de l'élaboration des politiques ainsi que dans le monde scientifique (McCulloch, 2013). Il constitue la base d'un grand nombre de législations sur le bien-être animal et de codes de bonnes pratiques, et est également grandement employé dans la formation vétérinaire. Ce cadre a, à travers le temps, prouvé sa grande utilité (*Ibid.*), notamment par sa concision, sa simplicité d'utilisation et ses fondements scientifiques solides en ce qui a trait aux besoins des animaux.

<sup>34</sup> Voir guide d'accompagnement de la grille pour consulter le cadre en détail, en Annexe C.

<sup>35</sup> Traduction libre de « Five Freedoms ». Cette traduction ne porte pas exactement le même sens étant donné la légère différence de sens entre « freedom » et « liberté ». Elle demeure tout de même la plus proche de l'original et est d'ailleurs déjà utilisée dans la francophonie.

Il n'existe pas, à notre connaissance, de cadre structuré détaillant les intérêts des animaux provenant de la discipline de l'ÉA en philosophie morale. C'est pour cette raison que le cadre des 5L est employé pour analyser la considération pour les intérêts des animaux dans les manuels scolaires dans la présente recherche. Pour comprendre l'utilité et le caractère opératoire du cadre des 5L, les idées centrales de deux auteurs contemporains sont mises en relation.

Le premier article, de McCausland (2014), est un essai théorique venant du champ de l'éthique et défendant l'idée que les 5L peuvent être conceptualisées et utilisées comme étant des droits attribués aux animaux. Ainsi, les 5L peuvent être comprises par une approche déontologique et permettraient d'attribuer aux animaux non humains utilisés par les humains une série de droits qui leur assureraient bien-être tout le long de leur vie, tout en demeurant la propriété et les ressources des humains. Cette perspective est clairement welfariste (ce qui n'est pas en soi une perspective d'ÉA), mais comme la notion de droit est ajoutée, la responsabilité détaillée des humains devient alors confirmée, et non seulement suggérée (ce qui est l'utilisation actuelle des 5L). L'argumentation de cet article nous permet de supposer que les 5L peuvent être un outil de réflexion d'éthique animale, et non seulement de la science technique de bien-être animal. Autrement dit, les 5L, comprises selon une approche déontologique, sont un outil d'analyse pour déterminer l'acceptabilité éthique du traitement de divers animaux.

Le second article, de McCulloch (2013), analyse pour sa part les 5L et conclut qu'elles sont, lorsque toutes présentes, des idéaux de bien-être animal, car tous les besoins<sup>36</sup>, autant physiques et psychologiques, sont comblés. Telles que détaillées au chapitre précédent, les pratiques actuelles, tant dans le monde agroalimentaire, vestimentaire que du divertissement, sont très loin de respecter les 5L. McCulloch soulève pour sa part que les 5L ne présentent pas de différents degrés de bien-être, seulement l'idéal. Il défend qu'un cadre reste à être créé pour déterminer la manière dont

---

<sup>36</sup> Pour les besoins de cette recherche, les notions de « besoins » et d' « intérêts » sont estimées équivalentes.

les animaux devraient être traités (considérant que l'idéal est inatteignable ou du moins, pas pour l'instant) dans l'industrie agroalimentaire, notamment.

**Tableau 5. Le bien-être animal selon les 5L**

<b>Les Cinq Libertés (simplifié)</b>
Absence de faim et de soif
Absence d'inconfort
Absence de douleur, de blessure ou de maladie
Absence de peur et de stress
Liberté d'exprimer des comportements naturels

À la lumière de ces données, il est maintenant possible de voir comment le cadre des 5L est important dans la culture québécoise, du moins au niveau législatif<sup>37</sup>. Voici chacune des libertés suivies de la ou les section(s) ainsi que la ou les paragraphe(s) où on peut les retrouver dans la Loi BÊSA :

- Absence de faim et de soif (Section 5, par. 1)
- Absence d'inconfort (Section 5, par. 2, 3, 4)
- Absence de douleur, de blessure ou de maladie (Section 5, par 6; Section 6 par 1, 2 et 3)
- Absence de peur et de stress (Section 5 et Section 6)
- Liberté d'exprimer des comportements naturels (Section 6, par 3)

Pour la présente recherche, le cadre des 5L est utile, car il est le plus reconnu et ce, autant dans les écrits scientifiques (McCulloch, 2013 ; McCausland, 2014) que dans la pratique, pour évaluer le traitement des animaux qui sont sous le contrôle de l'humain. Il a également fait sa place dans la législation québécoise en matière de bien-être animal. Sa formulation présente le traitement idéal des animaux par l'humain, lorsque les 5L sont complètement respectées, ce qui peut se traduire comme étant une description des

---

<sup>37</sup> Nous verrons au dernier chapitre davantage d'information au sujet des animaux inclus et exclus de la protection offerte par cette loi et comment elle concorde, ou non, avec les mœurs de la culture québécoise actuelle.

responsabilités morales et même juridiques de l'humain envers les animaux. Enfin, de par sa fonction pratique, ce cadre est grandement opératoire.

Comme le PÉCR présente « les besoins des êtres vivants » dans son volet éthique, ce cadre des 5L est utile pour analyser le contenu proposé aux élèves et aux enseignants. Autrement dit, plus on considère ces besoins comme étant importants, plus on s'éloigne de la perspective de l'animal-chose, du moins dans la pratique.

Pour mener à bien l'élaboration du cadre de référence de la présente recherche, le résultat du travail de clarification conceptuelle de la *Humane Education* est présenté dans la prochaine et dernière section de ce chapitre.

## 2. PORTRAIT CONCEPTUEL DE LA HUMANE EDUCATION

Dans le cadre de la présente recherche, l'intervention éducative relative au traitement des animaux la plus connue, la *humane education (HE)*, a été présentée dans le chapitre précédent pour en démontrer la pertinence. Dans cette section, une clarification conceptuelle de la HE est déployée, et les liens entre l'éthique animale et la HE sont explicités.

Pour comprendre les liens entre l'éthique animale et la HE, il faut se pencher sur leur champ disciplinaire respectif. L'un est du domaine de la philosophie morale, l'autre de l'éducation. Lorsqu'elle apparaît en éducation auprès des jeunes, l'éthique animale prend souvent la forme de la HE. Celle-ci peut être comprise comme étant une intervention éducative ayant comme cadre de référence l'éthique animale. Le welfarisme est également un cadre de référence pour certaines conceptions de la HE. Cependant, dans tous les cas, on s'intéresse à éduquer le rapport entre l'humain et les autres animaux, et à améliorer le traitement de ces derniers (qu'ils soient vus comme des ressources ou non).

## 2.1 Définition générale et principaux courants de pensée de la Humane Education

Dans sa recension des écrits sur la HE comme intervention éducative pour encourager le développement de l'empathie, Faver (2010) définit la HE ainsi :

La HE est une forme d'éducation au développement du caractère qui fait appel à des histoires, des leçons et des activités sur le thème des animaux dans le but d'encourager le respect, la sensibilité et un sens des responsabilités chez les enfants dans leurs relations avec les animaux, ainsi qu'avec les humains<sup>38</sup> (p. 365).

Ses objectifs principaux sont, selon les courants qui ont été identifiés dans le cadre de la présente recherche:

- Changer les mentalités pour apporter une amélioration sociale
- Encourager le développement de l'empathie et des attitudes respectueuses envers les animaux en utilisant le lien enfant-animal

Le premier courant est une réaction aux réalités qui entourent le traitement des animaux. Au même titre que l'éducation relative à l'environnement, les initiateurs de ce courant d'éducation ont tout d'abord perçu un problème sociétal aux conséquences jugées importantes, sur le plan de l'éthique notamment. Le courant s'est ensuite développé pour contrer ce problème par l'éducation. Les écrits de Thomas et Beirne (2002) vont dans ce sens. Dans leur essai théorique grandement référencé par les auteurs plus récents (leur article étant l'un des premiers à avoir tenté d'explicitier ce qu'est la HE et les raisons de son importance), les auteurs présentent la HE comme une intervention éducative portant sur la responsabilité sociale et le choix éclairé des individus. Ils soutiennent que les nombreuses injustices sociales, dont fait partie l'exploitation des autres espèces, constituent un terrain fertile pour la réflexion éthique chez les enseignants et les élèves.

---

<sup>38</sup> Traduction libre de : « Humane education is a form of character education that uses animal- related stories, lessons, and activities to foster respect, kindness, and responsibility in children's relationships with both animals and people. » Character education pourrait également être traduit par éducation aux valeurs.

Le deuxième courant renvoie davantage au développement de la personne. Plusieurs auteurs s'intéressant à la HE et provenant du champ de la psychologie ou du travail social soutiennent que la considération pour les animaux et l'empathie envers eux font partie d'un développement sain (Faver, 2010 ; Thompson et Gullone, 2003). Les activités de HE de ce courant comprennent souvent comme cadre central le développement de la capacité à « se mettre à la place de l'autre ». Selon Faver (*Ibid.*), encourager un comportement respectueux et empathique envers les animaux chez les enfants amènerait également un meilleur traitement des personnes (Thompson et Gullone, 2003). Bien que cette notion, appelée «transfert» (Arbour et al. 2009), soit critiquée par certains autres auteurs, Faver (*Ibid.*) souligne que la corrélation entre la violence envers les animaux commise ou observée par des enfants et les autres formes de comportements antisociaux rendent la HE particulièrement intéressante comme stratégie éducative pour diminuer la violence, car elle prend en compte les multiples façons dont la violence envers les animaux et envers les personnes sont reliées. La HE, dans cette perspective, est axée sur le développement de l'empathie. Les deux courants sont déployés dans la prochaine sous-section, où l'analyse conceptuelle de la HE est présentée.

## 2.2 Analyse conceptuelle

Tel que mentionné au premier chapitre, la HE est, essentiellement, l'éducation au respect des intérêts de l'autre. Pour en dresser un portrait systématique, une analyse conceptuelle de cette intervention éducative a été conduite. Tous les écrits scientifiques traitant de la HE comme objet d'étude ont été consultés<sup>39</sup>.

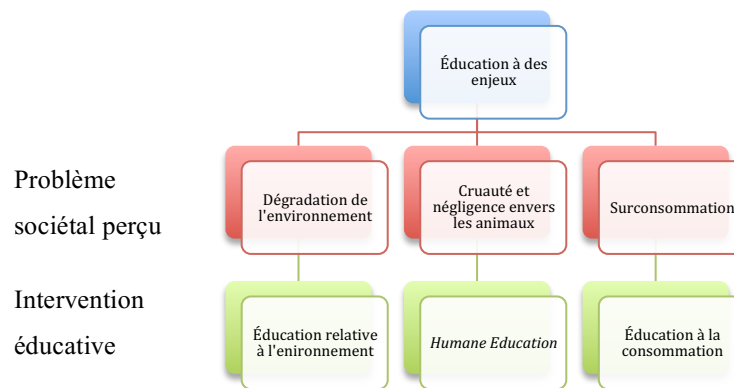
Premièrement, dans les écrits, les auteurs présentent leur conception de la HE selon différents aspects: par la présentation des composantes des programmes éducatifs ou des objectifs de ce type d'intervention ou alors par l'explicitation de ses principes directeurs. Certains auteurs la conceptualisent en la comparant avec d'autres formes d'éducation qui

---

<sup>39</sup> Plusieurs banques de données ont été systématiquement consultées avec les mots clés « humane education », mais aussi d'autres mots –clés connexes comme « animals, ethics, education ».



lui sont analogues mais portant sur d'autres enjeux, la plus connue étant l'éducation relative à l'environnement. La figure 2 permet de visualiser cette comparaison.



**Figure 2. La HE en comparaison à d'autres «éducation à»**

Sur le plan des définitions, une recension a permis de constater que très peu d'écrits offrent une définition circonscrite de la HE. Parmi les articles où une définition est présentée, celle-ci est parfois imprécise. Par ce fait, il ne semble pas exister de définition généralement acceptée, car dans le peu d'articles où des définitions sont présentées, elles diffèrent considérablement les unes des autres et dans la presque totalité des cas, il s'agit plutôt une description du grand objectif ou des objectifs spécifiques de ce type d'intervention (Arbour, Signal et Taylor, 2009; Castellano, Quirino, et Sorrentino, 2011; Horsthemke, 2009; Mariti et al., 2011; Thomas et Beirne, 2002; Thompson et Gullone, 2003). Ainsi, une définition se distingue, soit celle de Faver (2009), présentée à la section 2.1, car elle offre une définition claire<sup>40</sup>.

Cette définition englobante rassemble plusieurs conceptions plus limitées de la HE, tout en restant claire et distincte par rapport à ce qui n'est pas de la HE, car elle précise que, pour être de la HE, une intervention doit avoir comme thème les animaux et doit

<sup>40</sup> Rappelons que la version originale de la HE par Faver (2010): « *Humane education is a form of character education that uses animal-related stories, lessons, and activities to foster respect, kindness, and responsibility in children's relationships with both animals and people* » (*Ibid.*, p. 365).

avoir comme objectif d'encourager l'empathie et la considération pour les animaux. Ainsi, la HE est tout type d'éducation qui : 1) utilise des activités, des leçons ou des histoires ayant comme thème les animaux et qui 2) a pour but d'encourager chez l'enfant le respect, la compassion et un sentiment de responsabilité envers les animaux (ainsi que les humains<sup>41</sup>). C'est dans ce sens que Faver la classe comme étant une forme de *character education*, c'est-à-dire une éducation aux valeurs.

Il est à noter qu'après la définition de Faver présentée dans sa recension fréquemment citée, d'autres définitions ont été proposées et y ressemblent sensiblement. C'est le cas de celle de Samuels, Meers et Normando (2016) : « *Humane education is a long-standing field of education that endeavors to nurture kindness, compassion, and concern for nonhuman animals, people, and the environment.* » Cette définition, plus récente, est plus élargie mais est tout de même cohérente avec la définition fondatrice de Faver.

### **2.3 Les principaux courants d'application**

Une analyse des orientations de la HE selon les auteurs a permis de départager les écrits formant le corpus. Deux courants principaux en ce qui a trait à l'application de la HE ont ainsi été dégagés, soit le développement de l'empathie chez les jeunes et la sensibilisation aux enjeux sociaux qui touchent le traitement des animaux. Les caractéristiques de ces courants nous permettront ultérieurement de cibler des indicateurs en vue d'opérationnaliser la HE pour collecter et analyser les données de la recherche.

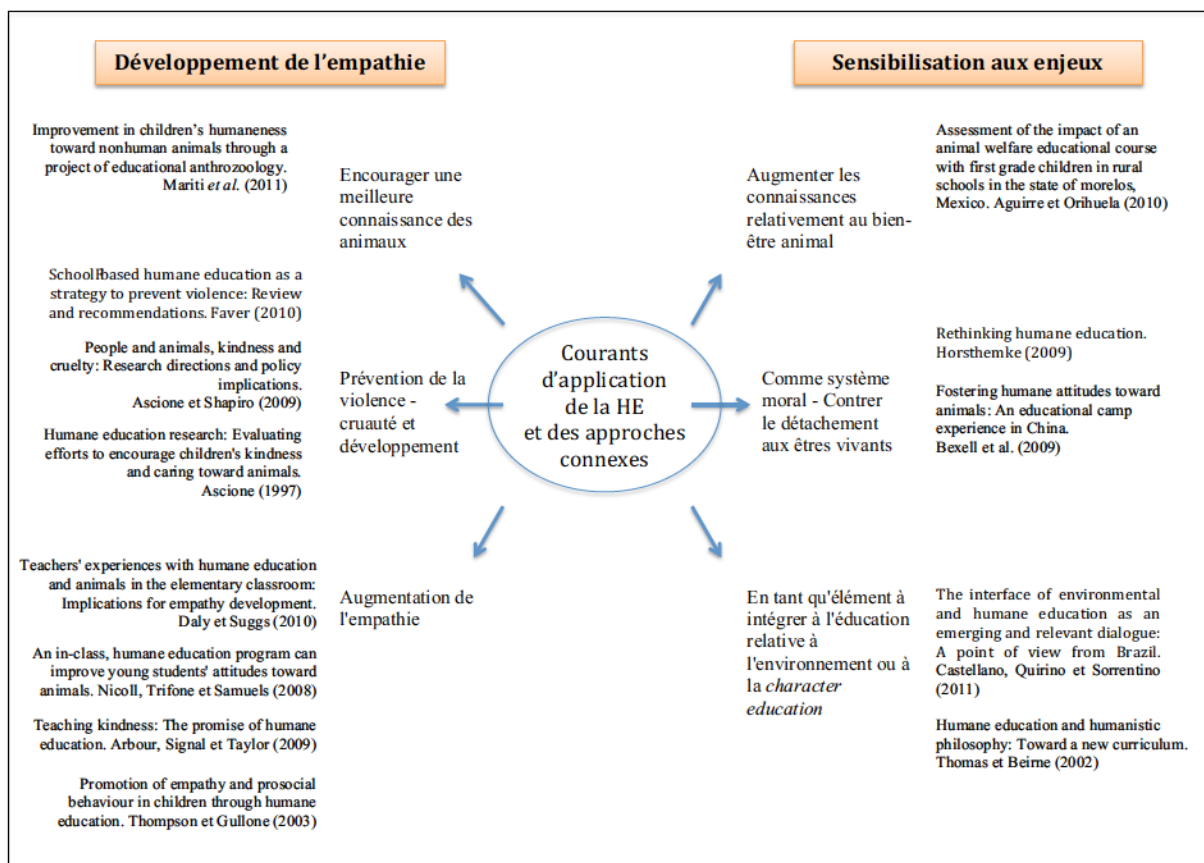
Le premier courant s'intéresse à la sphère personnelle de l'élève et traite généralement de sa relation directe avec les animaux. Ceci se traduit généralement par l'éducation au traitement des animaux en tant qu'approche d'intervention pour encourager le développement de l'empathie envers les animaux et, pour certains auteurs,

---

<sup>41</sup> Il est important de préciser que pour plusieurs auteurs, ce sens de la responsabilité s'étend non seulement aux humains, mais aussi à l'environnement naturel. Ainsi, dans sa forme la plus élargie, la HE encourage le respect envers les animaux, les humains et l'environnement. Cependant, la constante demeure toujours l'élément « respect envers les animaux ».

une généralisation pour inclure tous les êtres vivants doués de sensation, dont les humains. Le deuxième courant prend plutôt la forme d'un type de sensibilisation aux enjeux sociétaux qui sont d'ordre d'éthique animale ou de bien-être animal, dans une perspective de réflexion sur les responsabilités des humains envers les animaux au niveau systémique.

Les courants ne sont pas mutuellement exclusifs, ils sont un cadre de référence pour la conceptualisation des visées éducatives des différentes interventions. Il ne faut pas croire qu'un écrit se place dans un courant ou l'autre, comme le feraient des nombres pairs et impairs. Cependant, comme la HE peut se traduire dans le langage francophone comme étant une « éducation à », il est utile de départager les écrits selon ce que ce « à » réfère. La figure 3 représente le partage des écrits selon les courants identifiés dans le cadre de la présente recherche.



**Figure 3. Les grands courants d'application de la *Humane Education***

### 2.3.1 Premier courant : Développement de l'empathie

L'empathie est un élément central à un grand nombre des écrits traitant de la HE. Plusieurs auteurs conceptualisent la HE spécifiquement comme étant une façon d'encourager le développement de l'empathie. Chez certains auteurs, on se penche sur l'empathie envers les animaux (Daly et Suggs, 2010; Nicoll, Trifone et Samuels, 2008), tandis que chez d'autres, on met en relief la possibilité que développer une empathie pour les autres espèces animales encourage également une plus grande empathie envers les humains (Arbour, Signal et Taylor 2009; Thompson et Gullone, 2003). En effet, pour Thompson et Gullone (2003), deux chercheuses en psychologie, les programmes de HE ont pour objectif d'intervenir dans le cycle de la violence en diminuant le potentiel d'un enfant à être violent envers des animaux. Ceci encouragerait également, selon ces auteurs, un comportement pro social envers les humains.

Dans le grand courant du développement de l'empathie, certains auteurs conceptualisent la HE comme étant une façon efficace d'encourager une meilleure connaissance des animaux, ce qui est un élément nécessaire au sentiment d'empathie<sup>42</sup>. C'est le cas de Mariti et al. (2011), provenant du champ de la médecine vétérinaire comportementale, qui affirment que l'anthrozoologie éducative<sup>43</sup> développerait des procédés pour se familiariser et comprendre le référent animal, pour améliorer les interactions entre les enfants et les animaux en leur transmettant des éléments d'information permettant de comprendre la communication entre les humains et les animaux. Par exemple, ces auteurs, dans leurs interventions en classe, expliquent aux enfants la signification du comportement non verbal des chiens, des chats et des lapins, afin que les enfants puissent observer et comprendre les messages des animaux pour ainsi mieux y réagir.

---

<sup>42</sup> L'empathie étant une réaction émotive résultant de la reconnaissance de l'état émotionnel d'un autre individu (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith et Maszk, 1996), l'habileté de comprendre le langage non verbal des animaux est une composante de la capacité de ressentir de l'empathie pour eux.

<sup>43</sup> Ces auteurs n'utilisent pas le terme HE, mais leur forme d'intervention éducative, l'anthrozoologie éducative (educational anthrozoology), peut facilement être considérée comme une forme de HE.

Pour d'autres auteurs, la HE est une solution à la violence chez les jeunes et revêt la finalité de la prévention des comportements agressifs en s'intéressant au phénomène de la cruauté dans le développement de l'enfant. Ascione (1997), Ascione et Shapiro (2009) ainsi que Faver (2010) se retrouvent dans cette catégorie. Dans sa recension des rapports de recherche traitant de l'efficacité des programmes de HE, Faver remarque qu'il est possible de prévenir ou interrompre une trajectoire développementale menant à un comportement agressif en utilisant la HE, qui, telle que définie par cette même auteure, utilise des interventions éducatives variées pour encourager une compassion envers les animaux. La forte corrélation entre la violence envers les animaux domestiques et la violence familiale s'avère digne de mention, rapportée et expliquée par de très nombreux auteurs, dont Garber (2016). La HE est d'ailleurs fortement liée aux programmes de justice réparatrice, justement pour son apport au développement de l'empathie (Komorosky et O'Neal, 2015).

### 2.3.2 *Second courant : Sensibilisation aux enjeux*

Dans le corpus, certains auteurs conceptualisent la HE comme étant une forme de sensibilisation auprès des jeunes (et parfois des adultes) au traitement des animaux dans la société. Aguirre et Orihuela (2010) ont publié un rapport de recherche présentant les résultats d'un programme éducatif ayant comme objectif l'amélioration des connaissances des enfants mexicains relativement au bien-être animal. Les auteurs expliquent la pertinence d'un tel programme en affirmant qu'au Mexique, il n'y a dans les écoles publiques aucun programme officiel portant sur le bien-être des animaux. Ce type d'intervention revêt pour eux la forme d'activités informatives sur le bien-être des différents animaux qui font partie du mode de vie de ces enfants mexicains : les animaux domestiques dans les familles et les animaux domestiques errants (les chiens errants, qui sont affamés et malades, sont très nombreux et visibles au Mexique), ainsi que les animaux d'élevage et les animaux de zoos.

Dans sa reconceptualisation de la HE, Horsthemke (2009) souligne l'importance du raisonnement moral combiné à un esprit critique<sup>44</sup>. Le « déclin moral » observé en Afrique du Sud pourrait selon lui être contré par une approche combinant le « caring » et le respect des droits. Cet auteur fait partie de ceux qui présentent l'éducation au traitement des animaux comme étant une façon d'amener des changements profonds dans une société. Il compare trois systèmes moraux et retient la HE comme étant la plus fertile pour contrer le climat de violence observé en Afrique du Sud, car, selon lui, la HE comprend des principes éthiques logiques et universels (faisant référence au principe éthique de ne pas causer de souffrance à autrui, la « règle d'or ») et provoque également une réaction affective chez les enfants (faisant référence au thème du traitement des animaux, un sujet touchant pour les enfants). Il poursuit en affirmant que c'est la combinaison de ces deux aspects qui pourrait permettre des changements d'attitudes profonds.

De leur côté, Bexell, Jarrett, Ping et Feng (2009) ont présenté les résultats d'une étude conduite dans un camp d'été ayant comme thème l'éducation à la conservation environnementale. Ce programme avait comme grand objectif de contrer le détachement des enfants chinois par rapport aux êtres vivants doués de sensation, détachement qui serait causé par des attitudes culturelles. En Chine, il existe selon ces auteurs un manque de souci pour l'expérience vécue par les animaux ainsi que par les humains. L'empathie envers les animaux y est découragée et vue comme un signe de faiblesse. Pour eux, les programmes de HE de même que ceux portant sur la conservation de l'environnement devraient être élaborés de façon à aider les enfants à surmonter les normes imposées socialement et culturellement. Dans ce camp d'été, un continuum est suggéré aux enfants. Ceux-ci apprennent d'abord des notions générales sur les animaux. Les animaux leur sont ensuite présentés physiquement. Plus tard dans le camp d'été, ils apprennent à en prendre soin et peuvent les prendre, les flatter, leur parler. Après une semaine, la plupart des enfants ont démontré une plus grande compassion pour ce que ressentent les animaux.

---

<sup>44</sup> Ces concepts grandement développés en éducation notamment, ne sont pas déployés dans la présente recherche car ils ne sont pas nécessaires pour répondre à la question de recherche.

Cette nouvelle considération envers les êtres vivants serait, toujours selon les auteurs, un changement radical pour la société chinoise.

Toujours dans une perspective de sensibilisation aux enjeux sociétaux, certains auteurs défendent l'idée que la HE devrait être intégrée à d'autres formes d'éducation plus larges et répandues, car elle serait en quelque sorte un aspect déficient de ces autres formes d'éducation. Ces formes d'éducation sont, notamment, l'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la justice sociale. Ainsi, Castellano, Quirino de Luca et Sorrentino (2011) dans leur essai théorique suivi d'une description d'un atelier présenté à des éducateurs en éducation relative à l'environnement (ERE), considèrent que la HE constitue un élément-clé à intégrer à l'ERE. Ils soulèvent qu'il y a convergence des valeurs et des principes entre la HE et la ERE, et proposent qu'il existe un grand potentiel, au sein de la ERE, pour être un véhicule du questionnement sur les mécanismes de pouvoir qui condamnent des millions d'animaux à vivre une vie de souffrance. Il s'agit ici d'une pédagogie critique de la relation au vivant. Toujours selon ces auteurs, ces deux formes d'éducation sont complémentaires, car les enjeux traités sont souvent semblables, comme dans l'exemple des problèmes environnementaux et d'éthique animale engendrés par l'élevage intensif.

Finalement, Thomas et Beirne (2002) suggèrent que la HE devrait faire partie de la *Character Education* américaine, car cultiver l'empathie pour nos semblables (c'est ainsi qu'ils décrivent les animaux, *our fellow creatures*) et comprendre comment les humains les exploitent devrait être essentiel à une philosophie humaniste. Pour eux, l'empathie envers les êtres vivants doués de sensations est une partie importante du développement du bon caractère humain.

En départageant ainsi le corpus en deux grands courants d'application, soient celui du développement de l'empathie et celui de la sensibilisation aux enjeux, la diversité conceptuelle de la HE est mise en relief. Il est important de retenir que la HE a toujours comme thème central le traitement des animaux et, comme son nom le dit, elle est toujours une forme d'éducation. Cependant, ses paradigmes et finalités diffèrent selon les

orientations des auteurs. Finalement, il est possible de voir une grande complémentarité de ces deux courants. Par exemple, pour développer une sensibilité face à un enjeu sociétal qui concerne le traitement des animaux, un certain niveau d'empathie pour ceux-ci est nécessaire (lier les courants empathie et sensibilisation). Cependant, dans cette analyse, ce sont les grandes visées qui permettent de départager les écrits. Dans le tableau suivant, on dégage la notion centrale à chacun des courants, notions dont la présence ou l'absence peuvent être repérées dans les manuels utilisés dans le cadre du PÉCR.

**Tableau 6. Les grands courants d'application de la HE et leur attribut principal**

<b>Courant d'application</b>	<b>Attribut à repérer dans les manuels scolaires</b>
Développement de l'empathie	Relation directe entre l'enfant et les animaux (de compagnie ou autre) se veut plus respectueuse, plus douce et mieux informée.
Sensibilisation aux enjeux	Présence d'éléments favorisant une meilleure compréhension d'un enjeu sociétal concernant le traitement des animaux

À la lumière du cadre de référence développé, il est maintenant possible d'ajouter, à la question générale de recherche, les questions spécifiques de recherche. Elles sont :

1. Quelles conceptions de l'animal et des relations humains-animaux sont présentées dans les manuels scolaires en ÉCR?
2. À quelle(s) position(s) d'éthique animale s'associe le contenu des manuels?
3. Quelle(s) conception(s) de la *humane education*, le cas échéant, est représentée dans les manuels?



## TROISIÈME CHAPITRE

### LA MÉTHODOLOGIE

Afin de pouvoir dégager les orientations éthiques quant aux relations humains-animaux dans les manuels scolaires en ÉCR au primaire, des thèmes propres à l'éthique animale et à la *humane education* ont été déterminés et caractérisés au chapitre précédent et sont maintenant opérationnalisés.

Ainsi, dans ce troisième chapitre, les choix méthodologiques qui ont permis l'analyse et l'interprétation des contenus relatifs aux relations humains-animaux dans les manuels et les guides d'enseignement pour l'ÉCR sont présentés. Le caractère qualitatif de la recherche est d'abord justifié. La méthode d'analyse choisie est ensuite présentée, ainsi que les étapes qui la composent. L'élaboration de la grille d'analyse, élément central de la collecte, de l'analyse ainsi que de l'interprétation des données, est décrite dans ce chapitre. Elle se compose de catégories basées sur les thèmes dégagés au chapitre précédent et permet de coder tous les éléments significatifs à l'objet d'étude ainsi que de recueillir les données qualitatives pertinentes pour l'analyse et l'interprétation. Enfin, les considérations éthiques pertinentes au projet sont présentées dans la troisième et dernière section de ce chapitre.

#### 1. TYPE DE RECHERCHE : ANALYSE DE CONTENU

##### 1.1. Caractère qualitatif de la recherche

Rappelons la question générale de recherche: *Quelles sont les orientations éthiques touchant les relations humains-animaux dans les manuels approuvés par le MEES pour la mise en œuvre de la formation éthique du programme scolaire québécois au primaire?* Cette question, ainsi que les questions spécifiques de recherche<sup>45</sup>, appelle à une démarche

---

<sup>45</sup> Les questions spécifiques de recherche sont énoncées à la page précédente.

principalement qualitative pouvant comporter des éléments quantitatifs pour l'appuyer. Ce choix est défendu au cours de ce chapitre.

La recherche qualitative est « une méthode de recherche intéressée d'abord par le sens » (Deslauriers, 1991, p. 6). Le matériel à l'étude étant de nature qualitative et la présente étude cherchant à faire parler ces données, la démarche entreprise est en conséquence qualitative. En effet, l'analyse qualitative cherche à faire émerger le sens. Elle s'intéresse également à l'implicite, ce qui, nous le verrons, sera central pour l'interprétation des données recueillies.

La prochaine section porte sur la méthodologie choisie, appelée analyse de contenu, pour permettre de dégager ce sens.

## 1.2. L'analyse de contenu

La méthode nommée analyse de contenu est celle retenue pour la présente recherche. Développée en sciences sociales, elle est une méthode de traitement de données qualitatives, incluant les documents écrits. Dans son essence, elle est l'analyse systématique de tout contenu de communication (Bardin, 1977). Landry (1997) et Bardin (1977) précisent d'ailleurs qu'elle est un outil adapté pour l'analyse de postulats implicites dans des manuels scolaires, ces derniers livrant au chercheur des documents écrits qu'il est possible de décomposer et analyser pour en faire émerger les caractéristiques, autant celles exprimées formellement que celles qui peuvent être déduites.

Comme « tout contenu de communication » peut prendre des formes très variées, l'analyse de contenu en fait tout autant. C'est pour cette raison que Bardin la définit comme étant un « ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives<sup>46</sup> de description du contenu des messages » (*Ibid.*, p. 42). Il s'agit donc d'un « outil grandement adaptable à un champ d'application très

---

<sup>46</sup> Nous reviendrons sur la notion d'objectivité en analyse de contenu plus tard dans ce chapitre.

étendu, celui des communications » (p. 35). Landry (*Ibid.*) insiste d'ailleurs pour sa part que dans la presque totalité des cas, chaque recherche nécessite une adaptation de la méthode pour rendre les objectifs de recherche atteignables. Dans sa forme la plus générale, « l'analyse de contenu concerne la mise au point et l'utilisation de modèles systématiques de lecture qui reposent sur le recours à des règles explicites d'analyse et d'interprétation des textes » (Landry, *Ibid.*). Dans les sections qui suivent, nous expliciterons chacune de ces composantes (modèle de lecture, règles d'analyse et d'interprétation) appliquées au présent projet de recherche.

### 1.2.1. Exigences à observer dans la démarche d'analyse de contenu

L'Écuyer (1990) a examiné les différentes définitions de la démarche d'analyse de contenu et en a conclu qu'elle est « une méthode de classification ou de codification de divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (p. 9). Nécessitant rigueur et méthode, la classification ne doit pas être faite au hasard et elle doit, au contraire, répondre à plusieurs exigences afin de produire des résultats et des interprétations valables. C'est grâce à la méthodologie de l'analyse de contenu qu'il est possible de réduire au maximum le biais de la recherche et de s'éloigner le plus possible de l'interprétation spontanée que l'on peut avoir d'un texte après sa lecture. De manière concise, il précise que l'analyse de contenu, lorsqu'elle est bien faite, doit posséder six grandes qualités, présentées ici en courts paragraphes :

*Objectivée*<sup>47</sup> *et méthodique*, c'est-à-dire que sa méthodologie rend possible, pour des personnes différentes, d'arriver sensiblement aux mêmes conclusions au sujet du matériel analysé grâce à des règles explicitement formulées et permettant de décortiquer, de décrire et d'analyser le matériel.

---

<sup>47</sup> Objectivée plutôt qu'objective. L'Écuyer, dans son ouvrage, insiste sur la notion que l'objectivité n'existe pas, et que le chercheur peut seulement aspirer à adopter une posture et une méthodologie objectivée, c'est-à-dire la plus objective possible, à l'intérieur des limites de la subjectivité humaine.

*Exhaustive et systématique*, car elle tient compte de tout le matériel recueilli aux fins d'analyse. On ne peut exclure des parties du matériel sans que cela ne soit de manière cohérente, c'est-à-dire selon des critères de sélection appliqués à l'ensemble du corpus. Cette précaution permet d'éviter de supporter les hypothèses ou les biais de départ.

*Qualitative*, car le matériel classé dans chacune des catégories est de nature qualitative et qu'un retour à leur signification est tout aussi important, sinon essentiel. Cette qualité est grandement fondée sur la prochaine.

*Centrée sur la recherche de la signification du matériel analysé.* L'Écuyer affirme que l'objectif ultime de toute analyse de contenu est de mettre en lumière la signification exacte du message étudié. Dans les mots de L'Écuyer, c'est « le système de référence de l'auteur et non celui du chercheur qui doit primer dans l'analyse de contenu » (p. 15). En d'autres mots, il importe de ne faire parler que les données présentes et de prendre compte de leur ensemble. Ensuite, dans la démarche de découverte de la signification du texte, chaque analyse comporte ses objectifs spécifiques, des aspects particuliers du message à analyser. C'est d'ailleurs grâce à ces objectifs que la découverte du sens est possible (*Ibid.*).

*Quantitative*, c'est-à-dire comprenant des informations ou données de nature quantitatives, car elle doit aboutir à des mesures et des évaluations précises. L'Écuyer précise cependant que l'analyse quantifiée est une étape et non une fin. Dans la présente recherche, il s'agira de calculs de fréquences (le nombre de fois qu'un type de contenu revient) et de cooccurrences (présence simultanée de deux ou plusieurs types de contenu, et ce avec une certaine fréquence), plutôt que d'analyses statistiques. Comme l'explique Bardin, l'analyse des cooccurrences

cherche à extraire du texte des relations entre éléments du message, ou plus précisément elle s'attache à remarquer les présences simultanées (cooccurrence ou relation d'association) de deux ou plusieurs éléments dans

une même unité de contexte, c'est-à-dire dans un fragment de message préalablement défini (p. 269).

*Générative ou inférentielle*, car elle doit avoir une pertinence théorique, c'est-à-dire que l'interprétation des contenus analysés porte en elle la valeur scientifique. À ce sujet, Bardin (*Ibid.*) affirme que le but de l'analyse de contenu est l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production à l'aide d'indicateurs. C'est-à-dire que le contenu, une fois traité, mène à des savoirs déduits. Par exemple, on peut grâce à la classification par catégories, repérer des règles d'association (tel élément est toujours ou souvent présent avec tel autre élément), d'équivalence (on trouve tel élément ou son substitut) ou alors d'exclusion (si tel élément est présent, tel autre sera absent avec une fréquence significative).

Enfin, L'Écuyer souligne également la pertinence et l'importance de l'analyse descriptive (que l'on contraste avec l'interprétation), car elle permet d'en apprendre beaucoup sur le phénomène étudié et donne au lecteur ou à la lectrice la possibilité de former ses propres interprétations et inférences. Pour L'Écuyer, découvrir les caractéristiques précises du contenu devrait être l'objectif premier de toute analyse de contenu, afin de répondre au critère d'objectivation décrit plus haut. Ainsi, il est primordial de répondre à la question « quel est le contenu précis du matériel analysé? ».

Pour pouvoir répondre à cette question de manière systématique, dans la prochaine section, nous explicitons les étapes mises en œuvre dans la présente recherche, notre démarche s'appuyant sur les divers écrits méthodologiques sur l'analyse de contenu.

## 2. ÉTAPES MISES EN ŒUVRE LORS DE L'ANALYSE

Notre approche méthodologique consiste à dégager les unités de sens contenues dans les extraits pertinents du corpus à l'étude grâce à une grille d'analyse construite en fonction des objectifs de recherche. Plus précisément, les étapes employées ont été :

1. Identifier les extraits pertinents pour l'analyse;
2. coder ces extraits selon une grille d'analyse construite en fonction des objectifs de recherche en dégagant les unités de sens qui répondent aux questions de la grille d'analyse<sup>48</sup> ;
3. rassembler les données ainsi générées (qui constituent une représentation du matériel à l'étude par rapport aux dimensions présentes dans la grille d'analyse);
4. présenter cette représentation sous forme d'analyse descriptive et enfin;
5. offrir une interprétation et une discussion du matériel analysé, toujours au regard des objectifs de la recherche.

Les prochaines sous-sections concernent plus en détail chacune des étapes employées dans la présente recherche lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

## **2.1. Étape 1 : Lectures préliminaires et sélection des unités d'analyse**

### *2.1.1. Corpus à l'étude*

Le matériel faisant l'objet de l'analyse est composé de tous les manuels approuvés par le MEES pour le PÉCR au primaire ainsi que de tous les guides d'enseignement qui les accompagnent, car il s'agit du matériel didactique disponible pour l'enseignement du programme d'ÉCR. À partir de ces critères, 23 manuels de l'élève et 15 guides d'enseignement ont été sélectionnés. Le corpus est présenté à l'annexe B.

Cette sélection respecte les critères d'exhaustivité, de représentativité, d'homogénéité et de pertinence (Bardin, 1977). Elle est exhaustive dans la mesure où ce sont tous les manuels scolaires et les guides d'enseignement approuvés par le MEES pour le programme d'ÉCR du primaire, sans exception. Elle est représentative, car les manuels retenus sont ceux qui sont utilisés dans les écoles primaires, lorsque le personnel

---

<sup>48</sup> D'abord en préanalyse pour une petite partie du corpus afin de tester l'outil d'analyse, puis, après modifications de celui-ci, pour la totalité du corpus.

enseignant décide d'utiliser des manuels pour atteindre les objectifs pédagogiques du PÉCR<sup>49</sup>. Malgré la variété possible entre les différents extraits à analyser, le critère d'homogénéité est également respecté car tous les textes sont de même nature et ont les mêmes visées pédagogiques (soient celles du PÉCR). Enfin, le critère de pertinence relativement aux objectifs de recherche, dont la pertinence a été défendue au premier chapitre, est également respecté. Comme les manuels scolaires et les guides d'enseignement qui les accompagnent requièrent l'approbation du MEES, leur contenu reflète une certaine conception de l'éthique, et, dans ce cas-ci, une conception des animaux dans une perspective de réflexion éthique. Les manuels et les guides sont les outils officiels proposés pour mettre en œuvre les programmes d'étude.

### *2.1.2. Sélection des unités d'analyse*

Une première lecture des manuels scolaires a permis de constater que le thème de la relation des humains aux autres animaux était présent dans les manuels, surtout pour le premier cycle, et que ce matériel semblait, à sa première lecture du moins, présenter une certaine conception des relations humains-animaux.

À l'instar de tout le reste du matériel proposé à l'élève (et à l'enseignant), le thème des animaux est présenté de manière balisée dans les manuels selon les unités d'enseignements, c'est-à-dire que ces unités d'enseignement sont clairement circonscrites les unes par rapport aux autres dans les manuels et ont au maximum quelques pages chacune. En d'autres mots, un manuel destiné aux élèves ne consiste pas en une leçon qui se développe d'une couverture à l'autre, mais plutôt en plusieurs unités d'enseignement qui portent sur des thèmes différents. Ainsi, lorsqu'on repère le thème animal, celui-ci ne peut s'étaler pendant plusieurs pages, car il est contenu dans une unité d'enseignement. Les guides d'enseignement, lorsque qu'ils sont disponibles<sup>50</sup>, ont été consultés pour obtenir des informations supplémentaires quant aux intentions pédagogiques des unités

---

<sup>49</sup> L'utilisation des manuels scolaires n'est pas obligatoire, selon l'interprétation de la Loi sur l'instruction publique largement répandue dans les écoles.

<sup>50</sup> Ce ne sont pas toutes les collections qui comportent un ou des guides pour l'enseignant en accompagnement du manuel.

ciblées. Une unité est généralement composée de une ou de quelques pages d'un manuel scolaire et présente un seul contexte pour permettre d'actualiser les compétences ciblées en ÉCR. Les unités sont ainsi relativement limitées en contenu, ce qui a permis, dans le cadre de la présente étude, de ne pas s'égarer dans la multiplicité d'aspects analytiques possibles. Ces unités d'enseignement deviennent donc ici les unités d'analyse. Il arrive cependant qu'une unité d'analyse ne se compose que d'une seule portion de l'unité d'enseignement, lorsque le reste de l'unité ne porte pas sur les animaux. La portion ciblée est ce qu'on appelle l'unité de sens. Toutes les unités d'analyse ont été interrogées de manière systématique à l'aide de la grille d'analyse.

Chaque unité a reçu un code d'identification. Ce dernier est composé ainsi: Cycle-Ordre d'apparition de l'unité dans le manuel; Collection; Manuel. Par exemple, 1-1A1 signifie : « Premier cycle; première unité de sens comportant des animaux; premier manuel; collection A » (Voir annexe B pour consulter les collections).

### 2.1.3. *Critères d'inclusion des extraits*

Deux critères nous permettent d'inclure une unité de sens, ou une partie d'une unité d'enseignement, pour en faire une unité d'analyse. Les unités retenues sont celles où il y a présence d'un ou plusieurs animaux dans le volet éthique des manuels scolaires et les guides d'enseignement<sup>51</sup> et qui ont une intention pédagogique reliée à ces animaux. Il a été jugé qu'il y a intention pédagogique lorsque du texte destiné à l'élève (manuels) ou à l'enseignant (guides) mentionne cet animal ou ces animaux. Lorsqu'aucune indication ne piste l'enseignant ou l'élève quant à leur utilité ou leur signification, les images d'animaux qui ornent les unités d'enseignement ou les couvertures sont exclues, bien que leur analyse aurait aussi permis de dégager des informations intéressantes quant au thème des relations humains-animaux. Enfin, si une image comporte des animaux et sert à l'activité de manière explicite, elle a été prise en compte dans l'unité d'analyse.

---

<sup>51</sup> Le matériel du volet *culture religieuse* est exclu.



Pour l'analyse des extraits ainsi retenus, la procédure a reposé sur la grille d'analyse mixte où certaines des catégories analytiques découlent du cadre de référence alors que d'autres ont émergé du matériel, lors de la préanalyse. Les prochaines sous-sections portent sur la conception de l'outil d'analyse.

## **2.2. Étape 2 : Définition des catégories analytiques de la grille d'analyse**

L'outil d'analyse des extraits est une grille composée de catégories analytiques. Landry (1997) explique qu'en analyse de contenu, « les catégories peuvent être définies comme des classes caractérisant d'une même manière la variété des unités d'analyse ou de leurs éléments » (p. 340). Les catégories analytiques utilisées à répétition sur chacune des unités d'analyse sont centrales à l'analyse de contenu. Pour clarifier cette idée, Landry ajoute que « de façon concrète, on peut dire que les catégories correspondent à des questions qu'on poserait aux unités d'analyse ou à certains de leurs éléments constitutifs » (*Ibid.*).

### *2.2.1. Construction de la grille d'analyse préliminaire*

Pour les besoins de cette recherche, le modèle mixte (proposé par plusieurs auteurs dont Weber, Landry, L'Écuyer) a été retenu. Ce modèle se dit mixte, car les catégories de la grille sont élaborées de deux manières différentes, soit provenant du cadre théorique et émergeant du corpus à l'étude.

L'outil d'analyse devait, pour répondre aux questions spécifiques de recherche, pouvoir dégager des traces de la conception des relations humains-animaux dans chacune des unités d'analyse pour déterminer quelles orientations éthiques elles contiennent. Ainsi, des catégories analytiques découlant directement du cadre de référence sur l'ÉA et sur la *HE* ont servi à construire la première version de la grille d'analyse.

Les catégories de la grille préliminaire sont divisées en trois grandes catégories dont certaines se composent de sous-catégories. Ces dernières sont des catégories

analytiques à part entière, mais sont rassemblées de manière thématique pour favoriser la compréhension et la clarté de la grille. Les questions qu'elles posent permettent de préciser les grands thèmes spécifiés par les catégories générales. À cette étape, la grille comporte un total de sept catégories analytiques, présentées dans le tableau 7 :

**Tableau 7 : Liste des catégories analytiques provenant du cadre de référence**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le type d'animal (de compagnie, d'élevage, etc.);</li> <li>2. L'animal comme être sensible (composé de ) :             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Les intérêts des animaux et</li> <li>2.2. L'animal comme individu;</li> </ol> </li> <li>3. L'animal par rapport à l'humain (composé de ) :             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Catégorisation des humains parmi les animaux,</li> <li>3.2. L'utilité des animaux pour les humains,</li> <li>3.3. Les responsabilités des humains envers les animaux,</li> <li>3.4. L'attitude envers la captivité</li> </ol> </li> </ol>
---

Voyons au tableau 8 comment chacune des catégories et sous-catégories permettent d'inférer les courants d'ÉA et de HE.

**Tableau 8. Recours aux catégories pour inférer les courants d'ÉA et de HE associés au corpus**

Courant	Recours aux catégories
<b>ÉTHIQUE ANIMALE</b>	
<b>Éthique animale en général</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. L'animal comme être sensible (composé de ) :             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Les intérêts des animaux et</li> <li>2.2. L'animal comme individu.</li> </ol> </li> </ol> <p>Plusieurs intérêts sont pris en compte (2.1) et l'animal est vu comme un individu (2.2) : on le perçoit donc comme un être sensible, condition essentielle à toute réflexion d'éthique animale.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. L'animal par rapport à l'humain (composé de ) :             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Catégorisation des humains parmi les animaux;</li> <li>3.2. L'utilité des animaux pour les humains;</li> <li>3.3. Les responsabilités des humains envers les animaux;</li> <li>3.4. L'attitude envers la captivité.</li> </ol> </li> </ol> <p>Si l'animal est utilisé par l'humain, il y a automatiquement un examen de l'acceptabilité du traitement de l'animal, au regard de ses intérêts (3.2). Les humains sont moralement responsables de</p>

	cette considération et des actions qui en découlent. Les décisions prises varient selon les courants (3.3).
<b>Utilitarisme de Singer</b>	Tous les indicateurs de l'ÉA + L'utilisation et la captivité n'est pas nécessairement condamnée (3.2; 3.4). Cependant, les intérêts des animaux doivent recevoir une considération égale (3.4).
<b>Abolitionnisme et théorie des droits</b>	Animaux vus comme des êtres sensibles (2.1 et 2.2) + il n'est pas acceptable d'utiliser les animaux au profit des humains, car ils ont une valeur inhérente, ils sont une fin en soi (3.2) <sup>52</sup> . La captivité est condamnée (3.4). Les intérêts des humains ne sont en rien supérieurs (3.1).
<b>Welfarisme</b>	Les animaux sont utiles aux humains (3.2). Leur captivité est acceptable (3.4). Cependant, un réel effort de respecter leurs intérêts est nécessaire (2.1).
<b>HUMANE EDUCATION</b>	
Développement de l'empathie	L'animal est un être avec qui l'on a des relations directes qui se doivent d'être empreintes d'empathie à leur égard (3.1; 3.2) car ces derniers ont des besoins (2.1). Les humains sont responsables de leur bien-être, surtout dans les échanges directes avec eux (3.3).
Sensibilisation aux enjeux	Compréhension de la place qu'on attribue à l'animal comparativement à l'humain (3.1) et de l'utilisation qu'on en fait (3.2). Prise en compte des intérêts des animaux (2.1).

En interrogeant le matériel à l'aide des catégories analytique initiales, les orientations d'éthique animale (ou d'absence d'éthique animale) auraient été dégagées ainsi que la présence d'un courant ou de l'autre en *humane education*. La prochaine étape a été de mettre à l'épreuve cette première grille préliminaire, qui à ce moment s'appuyait seulement sur le cadre de référence, en effectuant une préanalyse.

<sup>52</sup> À noter ici que le concept de l'animal « sujet d'une vie » de Regan (qui va au-delà de la conception de l'animal comme « fin en soi » en avançant que certains animaux ont un parcours de vie unique qu'ils perçoivent) n'est pas employé dans la présente recherche. En autres, nous avons jugé improbable qu'une telle représentation de l'animal soit présente dans les manuels scolaires, tandis qu'une représentation de l'animal comme « fin en soi », concept central pour les théories abolitionnistes, était plus probable.

### 2.3. Étape 3: Préaliminaire

Lors d'une analyse de contenu, Sabourin (2009) conseille de faire en premier lieu des expérimentations sur une partie restreinte du corpus. Cette étape sera ici nommée préanalyse. Selon Landry (1997), la préanalyse est l'étape de l'opérationnalisation des objectifs, c'est-à-dire que c'est à cette étape que l'atteinte des objectifs prend une forme opérationnelle, réalisable, grâce à une méthode explicitée et éprouvée.

#### 2.3.1. Sélection de l'échantillon pour la préanalyse

Le programme d'ÉCR au primaire prescrit des thèmes et objectifs différents selon les cycles d'enseignement. Il était alors nécessaire de vérifier si la grille d'analyse s'avère adéquate pour les cycles où la relation avec les animaux n'est pas un thème prescrit (soit le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup> cycle). Ainsi, la grille a été confrontée à des unités destinées à tous les cycles du primaire afin d'examiner si elle était adaptée à l'entièreté du matériel à l'étude. En somme, il s'agissait de vérifier si la grille d'analyse permettait de dégager les informations pertinentes pour repérer des orientations d'éthique animale sous-jacentes au matériel didactique contenant le thème des animaux, d'une part, et d'observer si des catégories étaient susceptibles d'émerger d'autre part.

Pour la préanalyse, les manuels de la collection *Près de moi* (1<sup>er</sup> cycle), ainsi que ses collections subséquentes, soient *Autour de nous* (2<sup>e</sup> cycle) et *Vers le monde* (3<sup>e</sup> cycle), ont été analysés avec la grille d'analyse préliminaire.

Pour la collecte de données, ces manuels ont été lus, page par page, afin d'identifier les unités à recueillir selon les critères explicités à l'étape 1. Chaque unité pertinente a ensuite été photocopiée pour conserver les données brutes. La seule information perdue fut la couleur, élément qui n'a pas été jugé pertinent pour le codage et pour l'identification des unités de sens. Cela a permis d'identifier 24 extraits, dont 13 au 1<sup>er</sup> cycle, huit au 2<sup>e</sup> cycle et trois au 3<sup>e</sup> cycle pour la préanalyse.

### 2.3.2. *Mise à l'épreuve des catégories analytiques initiales*

La préanalyse a permis de constater que les sept catégories analytiques découlant du cadre de référence étaient adéquates pour décrire les extraits selon les objectifs. Par exemple, pour la catégorie analytique des besoins, nous avons remarqué que dans plusieurs des extraits du premier cycle, un ou plusieurs intérêts des animaux étaient mentionnés. La faim et la soif, évoquées directement ou indirectement dans six extraits sur 11, sont les intérêts les plus fréquemment mentionnés. Un autre exemple est la catégorie analytique de l'animal comme individu. Pour cet aspect, l'animal n'était pas présenté dans l'échantillon comme individu de manière claire (par des propos qui le distingueraient d'un autre individu de son espèce) dans aucun des extraits. Par contre, dans l'un des extraits, le chien de la famille porte un nom et certains de ses besoins de base sont comparés à celui d'un des enfants de la famille. Malgré l'individualité qu'on lui attribue, aucune information ne permet de relever que ce chien se distingue d'un autre par sa personnalité ou ses préférences. La présence et l'absence de données dans les différentes catégories permettent de découvrir les caractéristiques, qui après avoir ainsi été mises en lumière, deviennent les informations essentielles pour répondre aux questions de la recherche.

Bien que les catégories analytiques de la grille préliminaire se soient avérées productives, certaines ont été ajoutées lors de la préanalyse. Nous justifions ce choix dans la prochaine sous-section.

### 2.3.3. *Détermination des catégories analytiques émergentes*

Deux catégories ont été ajoutées lors de la préanalyse : Objet final de l'extrait (traiter des relations humains-animaux, ou des relations entre humains); coutume ou non.

La première catégorie s'est avérée nécessaire pour rendre compte de l'intention éducative de chaque unité. En effet, lors de la préanalyse, il a été remarqué que dans plusieurs cas, bien que des animaux faisaient partie ou étaient même les personnages

principaux du contexte, l'unité d'enseignement concernait au final une leçon à retenir quant aux relations que les humains entretiennent entre eux. Les animaux devenaient des personnages utilisés pour imager une morale ou exemplifier une situation entre des personnes. Il a été jugé préférable de ne pas éliminer ces unités, bien que la relation humains-animaux n'en fasse pas partie, et de plutôt les conserver pour pouvoir rendre compte de cette utilisation pédagogique des animaux dans la description, l'analyse et l'interprétation des résultats.

La préanalyse a aussi permis de voir que la coutume ou la tradition constituait un aspect parfois associé à une façon de présenter les animaux. Il a été jugé pertinent d'inclure cette catégorie dans la grille afin de pouvoir faire des analyses d'association avec d'autres catégories.

#### *2.3.4. Élaboration du guide d'accompagnement de la grille*

Les thèmes à l'étude n'étant pas des concepts théoriques opérationnalisés par d'autres auteurs pour l'analyse de matériel didactique, le codage des extraits avait le danger d'être subjectif. Pour pallier ce problème et ainsi assurer une plus grande validité, un guide d'accompagnement de la grille a été élaboré lors de la préanalyse afin d'aider au codage des extraits. Ce guide est présenté à l'annexe C. Selon Weber (1990), un problème central de l'analyse de contenu réside dans le processus de réduction, c'est-à-dire la classification d'énoncés dans un petit nombre de catégories. Il est important que la classification respecte le critère de fiabilité, c'est-à-dire que le classement de tel ou tel énoncé soit sans équivoque. Ainsi, en plus des discussions au sein de l'équipe de direction et de l'intracodage lors de l'analyse systématique de tout le corpus pour stabiliser le codage, le guide d'accompagnement contribue à la fiabilité requise.

Pour ce qui est de la validité du classement et des catégories analytiques, une catégorie analytique respecte le critère de validité si elle mesure ce qu'elle est censée mesurer. Tout comme la fiabilité, la validité dépend de la clarté de la définition des catégories analytiques, ainsi que de la clarté des unités de sens qui y sont placées (Weber,

1990). C'est grâce au guide d'accompagnement que nous jugeons avoir pu clarifier les catégories analytiques afin d'assurer que les unités de sens recueillies leur correspondent.

### 2.3.5. Description de la version finale de la grille d'analyse préliminaire

Tel que vu dans la section précédente, les catégories doivent posséder plusieurs qualités. La préanalyse effectuée a permis de vérifier si ces qualités étaient présentes. Elle a donc permis de solidifier les catégories existantes qui, accompagnées maintenant des catégories ayant émergé lors de la préanalyse, constituent à ce stade-ci la version finale de la grille d'analyse préliminaire<sup>53</sup>.

En définitive, cinq grands thèmes (les catégories principales) ont été retenus pour la grille préliminaire finale: 1. Type d'animal; 2. Perception de l'animal comme être sensible (composée de 2 sous-catégories), 3. L'animal par rapport à l'humain (composée de 4 sous-catégories) 4. Objet final de l'extrait (traiter des relations humains-humains ou humains-animaux) et 5. Présence de coutume ou tradition. Elle se compose donc de neuf catégories analytiques. Le tableau 8 présente la grille préliminaire finale suite à la préanalyse.

**Tableau 9 : Version finale de la grille d'analyse préliminaire**

1. TYPE D'ANIMAL	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ de compagnie</li> <li>▪ d'élevage</li> <li>▪ sauvage</li> <li>▪ sauvage en captivité</li> <li>▪ animaux en général</li> </ul>
2. PERCEPTION DE L'ANIMAL COMME ÊTRE SENSIBLE	
2.1. Intérêts (ou besoins) des animaux	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Des intérêts des animaux sont mentionnés             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faim/soif</li> <li>• Inconfort physique</li> <li>• Douleur, blessure et maladies</li> </ul> </li> </ul>

<sup>53</sup> La grille est toujours nommée préliminaire, car c'est lors de la catégorisation de tout le corpus que la grille a été stabilisée pour devenir finale. À noter également que la grille préliminaire est demeurée inchangée.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'exprimer comportements naturels</li> <li>• Peur et détresse</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'animal est présenté comme une chose ou une ressource sans mention de ses intérêts</li> </ul>
<b>2.2. Animal comme individu</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un animal est présenté dans son individualité</li> <li>▪ Les animaux sont présentés comme un groupe, chaque individu représente son espèce</li> </ul>
<b>3. L'ANIMAL PAR RAPPORT À L'HUMAIN</b>	
<b>3.1. Catégorisation des humains parmi les animaux</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distinction des humains et des animaux dans les êtres vivants (différence de nature)</li> <li>▪ Notion que l'humain est un animal et que les animaux sont différents les uns des autres (différence de degré)</li> </ul>
<b>3.2. Utilité des animaux pour les humains</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Animal comme fin           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir une belle vie</li> <li>• Faire partie de la nature ou des êtres vivants sans devoir servir à l'humain</li> <li>• Autre</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Animal comme moyen           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour divertir</li> <li>• Pour être consommé</li> <li>• Pour être compagnie</li> <li>• Faisant partie de la nature pour la survie de l'humain</li> <li>• Autre</li> </ul> </li> </ul>
<b>3.3. Responsabilités des humains envers les intérêts des animaux</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'humain est responsable de voir à certains intérêts</li> <li>▪ L'humain n'est pas responsable</li> </ul>
<b>3.4. Attitude envers la captivité</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La captivité est normalisée ou justifiée</li> <li>▪ La captivité est condamnée</li> <li>▪ La liberté est normalisée</li> </ul>
<b>4. RELATIONS TRAITÉES</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relations animaux-humains</li> <li>▪ Relations entre humains</li> <li>▪ Aucune (animaux décor)</li> </ul>
<b>5. COUTUMES OU TRADITIONS</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'extrait présente des coutumes religieuses ou culturelles</li> <li>▪ L'extrait présente des idéaux ou situations non associés à des coutumes</li> </ul>
<b>À la lumière des données précédentes, un paradigme ou théorie de la vision éthique de l'animal émerge-t-il ?</b>	
<b>ORIENTATION EN ÉTHIQUE ANIMALE</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilitarisme de Singer</li> <li>▪ Déontologisme de Francione ou Regan</li> <li>▪ Autre perspective d'éthique animale</li> <li>▪ Welfarisme</li> <li>▪ Aucun</li> </ul>
<b>COURANT DE HUMANE EDUCATION</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empathie</li> <li>▪ Sensibilisation</li> </ul>



Outillé de cette grille, la prochaine étape fut de collecter et coder l'ensemble du corpus en vue de l'analyse et de l'interprétation. Les extraits codés avant l'ajout des catégories émergentes ont par ailleurs été recodés en guise de premier exercice d'intracodage pour en vérifier ainsi la constance.

## **2.4. Étape 4 : Collecte de données et codage**

### *2.4.1. Collecte de données*

La sélection des extraits a été effectuée selon les modalités établies lors de la préanalyse. Tous les extraits retenus selon les critères présentés à l'étape 1 ont été photocopiés à partir des documents authentiques. Ainsi, tous les autres manuels et les guides ont été lus afin d'identifier les unités à recueillir. Un survol du matériel soumis à l'analyse nous avait permis d'estimer, à l'étape du projet, qu'un total d'environ 100 unités d'analyse seraient recueillies. Lors de l'analyse, il fut décidé que seules les unités des manuels allaient être assujettis à l'analyse, et leur total s'est élevé à 66 unités. Les informations provenant des guides d'enseignement ont perdu leur statut d'unité d'analyse et les guides sont devenus les outils de référence pour mieux comprendre les unités de sens repérées dans les manuels. Ces unités ont été identifiées selon un code précisant son ordre d'apparition dans le manuel (1 et +), la collection (A, B, C, D, ou E) le cycle d'enseignement (1, 2 ou 3) et enfin, le manuel (-1 ou -2).

### *2.4.2. Codage des extraits sélectionnés*

C'est par le codage que l'analyse proprement dite débute. Cette étape est caractérisée par sa procédure systématique. Selon Bardin (1977), le codage permet de transformer en données brutes le matériel à l'étude, c'est-à-dire que c'est à cette étape que le matériel à l'étude est fractionné en petits morceaux organisés selon les objectifs

d'analyse. Cela est accompli en repérant les unités de sens<sup>54</sup> permettant le codage des extraits. Ces unités sont déterminées par leur sens. Il s'agit de la portion du texte la plus petite possible permettant de répondre aux questions posées par les catégories de la grille. L'Écuyer (1990) soutient d'ailleurs qu'une unité de sens devrait contenir le sens global de l'énoncé. Pour cette raison, elles peuvent consister en un seul mot, un segment de phrase, une phrase complète, quelques phrases, un paragraphe entier ou même une page ou quelques pages.

Tous les extraits des manuels de l'élève référant explicitement aux animaux dans le volet éthique du programme ont été relevés et codés grâce à la grille d'analyse précédemment décrite. Ainsi, le codage s'est effectué sur chaque contexte présentant un ou des animaux, peu importe si ce contexte se limitait à une partie d'une page ou s'étendait sur quelques pages. Pour l'analyse qualitative descriptive, ces unités de sens ont été compilées à l'intérieur d'un fichier de codage Excel selon toutes les catégories et sous-catégories. Quant aux guides d'enseignement, ils ont été systématiquement consultés pour aider au codage et à l'interprétation des unités d'analyse ciblées.

Pour faciliter la portion de l'analyse qui s'intéresse aux fréquences ainsi qu'aux forces d'association entre les catégories, il a été codé 1 ou 0 (oui ou non) pour chacune des cases de la grille dans ce même fichier Excel. Il est possible de consulter les résultats en annexe E.

Ce codage (autant le codage binaire que la collecte des unités de sens) permet une description objectivée de l'unité, car les modalités de cette description ont clairement été établies précédemment et sont appliquées de manière rigoureuse. Pour assurer une plus grande fiabilité, un intracodage (recodage à un moment ultérieur, sans consulter les résultats du premier codage) a été effectué, c'est-à-dire qu'à différents moments lors de la rédaction des résultats, certaines unités ont été recodées et comparées à leur codage précédent. Ceci a été fait pour plusieurs unités, mais les résultats de cet exercice n'ont pas

---

<sup>54</sup> Les unités d'analyse portent différents noms selon les experts en analyse de contenu tels que unité d'enregistrement ou unité de signification. Pour tous les auteurs, elles sont la manière de découper le contenu en « morceaux » que feront l'objet de l'analyse selon les catégories déterminées

été documentés. Il a par contre permis de voir que le codage était stable dans le temps. De plus, un accord entre les membres de l'équipe de direction a été sollicité au besoin. D'ailleurs, lors de la préanalyse, des extraits plus difficiles à coder ont été pris en exemples et discutés pour cette raison.

Mentionnons au sujet de cette étape que la grille finale préliminaire utilisée pour le codage de tout le corpus est demeurée inchangée, car elle s'est avérée répondre de manière adéquate aux besoins de la recherche, et ce, sur tout le corpus.

## **2.5. Étape 5 : Quantification et analyse descriptive**

L'étape nommée analyse descriptive consiste à présenter et décrire les résultats du codage. Plus précisément, il s'agit d'organiser les données brutes afin de décrire les caractéristiques du texte selon les catégories analytiques sous forme de discours cohérent et continu.

Tel qu'expliqué précédemment, le rassemblement des données générées par le codage et la compilation des unités de sens, l'étape 4, constitue une représentation du matériel à l'étude par rapport aux dimensions présentes dans la grille d'analyse. Ces résultats sont présentés au quatrième chapitre, c'est-à-dire qu'on y trouve une synthèse de cette représentation sous forme de texte en décrivant le matériel à l'étude de manière objectivée, selon les critères d'observation clairement établis par la grille d'analyse. Les spécificités du corpus sont mises en évidence quant aux types d'animaux représentés, à leur description en tant qu'animaux sensibles ou non, à la responsabilité des humains par rapports à ceux-ci, ainsi que les autres dimensions qui forment la grille d'analyse.

Pour résumer cette étape, les unités de sens recueillies dans les différentes catégories analytiques ont été compilées et présentées de manière globale. De nombreux exemples illustrent également les différents constats. L'absence ou la rareté de contenu dans des catégories analytiques est aussi discutée.

### 2.5.1. *Quantification*

Au niveau de la quantification, les fréquences et les cooccurrences les plus marquées ont fait l'objet d'une description. Par exemple, pour ce qui est des fréquences, si l'une des catégories analytiques comporte un nombre élevé ou particulièrement bas d'unités de sens (présence ou rareté marquée dans les manuels), cette observation a été relevée pour pouvoir être interprétée à l'étape suivante, c'est-à-dire lors de l'interprétation.

Pour ce qui est des cooccurrences, il est possible que certaines catégories analytiques comportent fréquemment du contenu en même temps que d'autres catégories analytiques à l'intérieur des mêmes unités d'analyse. Par exemple, si on mentionne plus souvent la responsabilité des humains quant à la protection des animaux (catégorie 3.3) lorsqu'on parle des animaux sauvages (catégories 1), cette association (cooccurrence des catégories) est décrite.

Globalement, l'étape de la quantification et de l'analyse descriptive a permis de constituer une nouvelle vue d'ensemble du corpus étudié. Cette vue d'ensemble a été possible grâce à la lunette d'observation et de collecte de données qu'est la grille d'analyse. La mise en relation des données brutes est le point de départ de l'interprétation, qui est la prochaine et dernière étape de l'analyse de contenu.

## 2.6. **Étape 6 : Interprétation et discussion**

Au sujet de l'interprétation, Sabourin (2009) mentionne que faire une analyse de contenu est de partir du langage des documents à l'étude qui eux, résultent d'une interprétation du monde, pour produire un nouveau langage, soit le « discours savant d'interprétation des documents » (p. 416).

L'interprétation permet ainsi d'attribuer une signification aux données réduites, par la mise en évidence de liens entre les dimensions recueillies. En d'autres mots, cette étape

permet de découvrir les tendances du corpus quant à l'objet d'étude. Il s'agit de présenter, sous forme argumentative et cohérente, quelle signification il est possible de donner aux caractéristiques du texte, présentées à l'étape précédente. Cette étape permet de situer les résultats du matériel analysé dans une perspective plus large, soit celle présentée dans le premier chapitre, lors de la problématisation. Dans le cas de la présente analyse, l'interprétation a eu pour objectif d'identifier les orientations éthiques concernant les relations humains-animaux sous-tendues dans les manuels et de dégager les implications de ces orientations. Ces implications sont placées dans un contexte plus large, soit l'état de l'éthique animale dans la société d'aujourd'hui, et plus précisément au Québec. En d'autres mots, nous avons voulu répondre à la question suivante : comment est-ce que les manuels scolaires présentent les animaux aux jeunes du primaire dans le contexte de leur formation éthique, en relation avec l'état de l'éthique animale au Québec? Cette section permet également de situer les limites de la recherche et de proposer des pistes de recherches futures.

### 3. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Comme cette recherche ne comporte pas d'êtres humains, aucune approbation éthique a été requise. De plus, aucune opinion sur les manuels scolaires et les guides d'enseignement ou les auteurs de ceux-ci n'est formulée dans la présente recherche.



## QUATRIÈME CHAPITRE

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des manuels scolaires et des guides approuvés par le MEES pour l'enseignement de l'éthique et culture religieuse au primaire, en réponse aux questions générale et spécifiques de recherche posées aux premier et deuxième chapitres. Celles-ci étaient :

Question générale de recherche :

- Quelles sont les orientations éthiques touchant les relations humains-animaux dans les manuels approuvés par le MEES pour la mise en œuvre de la formation éthique du programme scolaire québécois au primaire?

Questions spécifiques de recherche :

- Quelles conceptions de l'animal et des relations humains-animaux sont présentées dans les manuels scolaires en ÉCR?
- À quelle(s) position(s) d'éthique animale s'associe le contenu des manuels?
- Quelle(s) conception(s) de la *humane education*, le cas échéant, est représentée dans les manuels?

Pour y parvenir, une grille d'analyse (voir p. 78) a été élaborée et présentée au chapitre précédent. Elle a pour fonction de relever de manière systématique les particularités du corpus dans tous les extraits pertinents à l'objet d'étude, nommés unités de sens. Il s'agit maintenant de présenter ces particularités afin de « reconnaître ou d'expliquer les rapports qui lient ces éléments entre eux afin de mieux comprendre le phénomène dans la globalité » (Mongeau, 2008, p. 102). La collecte de données proprement dite s'est ainsi effectuée par l'entremise de cette grille d'analyse.

Rappelons d'abord que les unités d'analyse proviennent des manuels scolaires. Les guides qui les accompagnent ont également été consultés pour mieux comprendre les intentions pédagogiques de chacune des unités de sens relevées dans le corpus à l'étude.

Ainsi, 66 unités d'analyse ont été repérées : pour le premier cycle du primaire, 37 unités d'analyse; pour le deuxième, 24 unités et pour le troisième cycle 8 unités.

Notons que la présentation des résultats ne distingue pas les collections, car il n'était pas question de comparer les différentes collections entre elles. Le corpus est représenté comme un tout. Cependant, lorsqu'une collection diffère grandement des autres par rapport à un ou plusieurs indicateurs de la grille d'analyse, cette observation a été relevée dans le texte.

Les résultats sont présentés par type d'animal, ce qui correspond à la première catégorie principale de la grille. La première catégorie est donc utilisée non seulement lors de l'analyse et l'interprétation des données récoltées, mais sert également de système de classification et de présentation des résultats. Ces derniers sont ventilés selon les cycles d'enseignement, soit le premier cycle (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année du primaire), deuxième (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du primaire) et troisième cycle (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire).

Dans le présent chapitre, ces choix sont d'abord défendus. Ensuite, c'est à l'intérieur de chaque section portant sur les types d'animaux que la totalité des résultats sont présentés, selon les autres catégories de la grille. Pour terminer, une synthèse des résultats est proposée.

Il est à noter qu'une description de chaque unité de sens repérée est présentée à l'annexe D. Document élaboré à l'origine pour faciliter le travail d'analyse et de rédaction, il a été inclus en annexe car il peut possiblement servir au lectorat également.

## 1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS SELON LES TYPES D'ANIMAUX

Il a été déterminé que présenter les résultats selon le type d'animal était optimal pour permettre de dégager un sens, au regard des questions de recherche. Rappelons que les types d'animaux, selon la grille d'analyse, sont : 1. Animaux de compagnie, 2. Animaux d'élevage, 3. Animaux sauvages en liberté, 4. Animaux sauvages en captivité et



enfin, 5. Animaux en général<sup>55</sup>. Tout d'abord, les premières lectures des manuels ont permis de constater que les unités de sens étaient davantage semblables entre elles selon le type d'animal sur lequel elles portaient, en regard d'un autre regroupement tel par cycle, par collection ou par une autre dimension de la grille. Ainsi, à première vue, les unités de sens qui comportent des animaux de compagnie, à titre d'exemple, se ressemblent plus entre elles que si on utilisait toute autre dimension de la grille d'analyse (unités présentant les animaux comme étant des individus, par exemple). Ensuite, grâce à la collecte de données proprement dite ainsi qu'au codage, il s'est avéré que ceci est aussi vrai entre les collections et, dans une certaine mesure, entre les cycles du primaire. Autrement dit, deux unités de sens de collections différentes présentant le même type d'animal se ressembleront plus que deux unités de la même collection et du même cycle, mais ayant deux types d'animaux différents comme objets. Les résultats sont présentés par cycle du primaire, à l'intérieur de chacune des sections principales, afin de pouvoir dégager des tendances au fil de la progression de l'élève dans sa formation éthique au primaire comme on le rapporte au tableau 10. Précisons enfin que l'ordre de présentation des résultats correspond à l'ordre des catégories dans la grille d'analyse elle-même (voir p.78).

**Tableau 10 : Unités de sens repérées dans le corpus**

<b>Nombre d'unités de sens repérées</b>	<b>1er cycle</b>	<b>2e cycle</b>	<b>3e cycle</b>
Animaux de compagnie	22	9	5
Animaux d'élevage	3	1	1
Animaux sauvages en liberté	7	8	2
Animaux sauvages en captivité	1	0	0
Animaux en général	7	2	0

<sup>55</sup> Pour qu'une unité de sens soit catégorisée « Animaux en général », elle ne doit pas pouvoir permettre de distinguer un type d'animal quelconque. Ainsi, une unité qui contiendrait la phrase « Les humains côtoient les animaux depuis toujours » serait catégorisée « Animaux en général ».

## 1.1. Les animaux de compagnie

### 1.1.1. Les animaux de compagnie au premier cycle

Parmi les 37 unités relevées au premier cycle du primaire, 22 présentaient des animaux de compagnie. Ces derniers sont les plus représentés dans les manuels en éthique au premier cycle du primaire. On les retrouve dans toutes les collections et dans tous les manuels. Dans certains manuels, ils représentent même la totalité des unités de sens repérées portant sur les animaux. La façon dont ils sont présentés aux élèves du premier cycle est semblable d'une unité à l'autre et d'une collection à l'autre, mais des nuances sont remarquées.

Pour débiter, les intérêts des animaux de compagnie sont mentionnés fréquemment, soit dans 14 unités sur 22. L'intérêt de ne pas avoir faim ou soif est mentionné dans 6 unités. L'intérêt du confort dans 5 unités, celui d'être protégé de la douleur dans 1 unité, d'exprimer des comportements naturels dans 8 unités, et enfin, l'intérêt d'être protégé de la peur et de la détresse n'est pas mentionné. Voyons un exemple afin de comprendre comment ces intérêts sont abordés. Dans l'unité 1-2A1, le personnage principal présente les besoins de sa petite sœur comparativement à ceux de son petit chien. Ceux-ci sont presque identiques : tous deux ont besoin d'eau, de nourriture, de chaleur, d'espace et de liberté. L'unique distinction entre leurs besoins, dans cette unité, est que la petite sœur a besoin « d'aimer et être aimée », tandis que le petit chien a pour sa part besoin « d'affection ». Les intérêts des animaux de compagnie sont donc, à première vue, nombreux et semblables à ceux des êtres humains.

Les animaux de compagnie sont fréquemment présentés comme étant des individus, du moins dans la manière dont on fait référence à eux. Dans la majorité des cas, ce codage a été possible car on fait référence à eux par leur nom, et car ils sont membres d'une famille décrite dans l'unité. Leur identité, ou leur caractère individuel, semble donc être directement liés au rôle qu'ils tiennent au sein d'une famille, et plus particulièrement pour l'enfant. À titre d'exception, l'unité 2A2 et l'unité 5A1 traitent des différences

individuelles chez des animaux de compagnie. Dans la première, on y décrit les différents chatons d'une même portée comme étant tous des individus avec des particularités : Un des chatons est celui qui bouge tout le temps, un autre miaule et ronronne tellement qu'on a l'impression qu'il raconte quelque chose, un autre est le plus paresseux et on prédit qu'il aimera faire des siestes sur les genoux des membres de sa famille. Enfin, l'un est même décrit comme étant « coquette ». L'unité a comme thème central la diversité des types de familles humaines (telles que familles reconstituées, élargies ou nucléaires). Les différents chatons sont, selon le vocabulaire de l'unité, un animal parfait pour s'agencer aux particularités des familles, toutes différentes mais étant toutes des familles à part entière. Dans la deuxième unité qui porte au final sur le partage, différents chiens ont tous les mêmes goûts (le même bol rouge et le même toutou). Bien que ces chiens ont les mêmes goûts, on admet dans cette unité qu'un chien peut avoir une préférence (pour un jouet plutôt qu'un autre, par exemple). Ces données seront discutées et interprétées dans le prochain chapitre.

La dimension de la distinction entre humains et autres animaux s'avère moins éclairante par un codage binaire. En effet, les animaux de compagnie semblent être considérés au même titre que les humains dans 6 unités, mais des précisions sont à apporter dans chacun des cas afin de nuancer ce codage. Par exemple, dans l'unité 4D1, on sépare ce qui nous entoure en deux catégories : les humains et les animaux (catégorie représentée par un bébé humain et un bébé chat) d'un côté, et les objets inanimés de l'autre. Cependant, à la page suivante (hors unité), on précise que les humains constituent en fait une catégorie distincte des animaux. Dans plusieurs autres unités, il a été codé que l'animal de compagnie est un membre de la famille à part entière, insinué par sa place centrale dans plus d'une illustration et sa présence fréquente lors des situations familiales. Par contre, aucun texte explicite ne précise l'importance de l'animal au sein de la famille permettant de savoir si l'animal est un accessoire de la famille ou un membre de la famille.

De manière plus claire, on décrit dans l'unité 7C2 les différents types d'animaux, et y précise que les animaux domestiques « vivent en étroite amitié avec les êtres humains »

et que ceux-ci sont liés d'une « affection mutuelle ». Donc, tout en établissant une distinction claire entre humains et animaux, l'unité présente l'animal domestique comme étant capable de sentiments tels que l'amitié et l'affection. Cette unité appelle à une prise de conscience de l'importance de l'animal de compagnie pour certaines personnes. Enfin, similairement, l'unité 3C2 offre à l'élève l'espace pour penser à la peine que cause la mort d'un animal de compagnie.

En résumé, les animaux de compagnie jouissent d'une grande visibilité dans les manuels scolaires en éthique au premier cycle du primaire. Ils sont surtout représentés afin d'amener l'élève à réfléchir à ses propres besoins (en les comparant à ceux d'un animal de compagnie), à penser aux membres de sa famille et à prendre conscience des besoins des êtres vivants (une exigence du programme) et, dans certains cas, de réfléchir à la relation humain-animal de compagnie. On compare l'humain et l'animal de compagnie comme ayant une différence de degré, et non de nature, à plusieurs endroits dans les manuels, quoique ce ne soit pas explicite.

### *1.1.2. Les animaux de compagnie au deuxième cycle*

Des 21 unités repérées, 9 portent sur les animaux de compagnie. On remarque d'emblée qu'en plus d'une diminution du nombre d'unités repérées présentant des animaux au deuxième cycle comparativement au premier cycle, il y a également une moins grande proportion d'animaux de compagnie en regard des autres types d'animaux. Ils demeurent tout de même les plus présents dans les manuels au deuxième cycle, soit près de la moitié.

Les intérêts sont mentionnés fréquemment, soit dans 7 unités. Il s'agit essentiellement des besoins de base des animaux de compagnie, abordés sous l'angle des responsabilités à la maison. On lit ainsi : « Moi je préfère aider mes parents à cuisiner plutôt que promener le chien », dans l'unité 4A1 portant sur les responsabilités au sein d'une famille. Dans une autre collection, on illustre à l'unité 2D2 l'esprit d'initiative en décrivant comment une élève a organisé les enfants de sa classe pour s'occuper du

hamster de l'école pendant les vacances. Les besoins de ce dernier sont, dans cette unité: eau fraîche, nourriture régulière, nettoyage de sa cage.

À d'autres endroits, les intérêts de l'animal sont ignorés. Dans l'unité 4D1, les intérêts de l'animal de compagnie sont visibles, mais omis: un chien, nommé Castor, gruge et joue avec la bédé du personnage principal, qui se fâche et ordonne à son chien de quitter sa chambre. L'unité porte sur les émotions de l'enfant, ce qui explique le manque de considération pour le comportement de l'animal. On questionne ensuite l'élève : quelle part de responsabilité peut prendre le personnage? Cependant, comme il n'existe pas de guide enseignant, il n'y a pas de suggestion telles : « S'assurer que le chien ait accès à des jouets stimulants pour assouvir son besoin de gruger et bien ranger ses propres jouets hors d'atteinte ».

L'unité 2D2 se distingue particulièrement des autres. Elle porte sur les lois et les normes dans la société. On y mentionne que le fait de dénoncer des injustices dont on est témoin est une bonne chose. L'exemple donné est celui de dénoncer les mauvais traitements que le voisin fait subir à son chien.

Sur les 9 unités repérées, toutes présentent l'animal comme étant un individu. Ceci est une continuité par rapport au 1<sup>er</sup> cycle. Tout comme au 1<sup>er</sup> cycle, ce codage positif a été possible, dans la plupart des cas, car les unités de sens contenant un animal de compagnie montrent qu'ils portent un prénom (Castor le chien du personnage principal de plusieurs unités, ainsi qu'Indy, le hamster de la classe dans une unité).

Il n'a pas été possible de déterminer si les manuels véhiculaient l'intention de présenter les animaux de compagnie faisant partie de la même catégorie d'êtres vivants que les humains ou si ces derniers se distinguaient des animaux de compagnie et du reste des animaux. Bien qu'il soit présenté comme un membre de la famille, très peu d'indicateurs viennent qualifier cette appartenance. Par exemple, l'unité portant sur l'amitié laisse croire qu'une amitié entre deux personnes est au même rang qu'une amitié

entre un humain et un animal, mais comme il n'y a aucune précision, on ne peut en conclure que l'humain ne se distingue pas de l'animal.

Au sujet de l'utilité de l'animal, 5 unités sur 8 laissent entendre que l'animal est une fin en soi, principalement car son bien-être semble souhaitable. Aucune unité ne présente l'animal de compagnie comme moyen, du moins aucune ne le fait de manière explicite. L'humain est responsable de l'animal de compagnie dans 4 unités sur 9. Leur captivité, ou autrement dit le caractère contrôlé par l'humain de sa domestication, est normalisée dans toutes les unités.

La relation humain-animal est traitée dans 8 unités. Ceci s'observe essentiellement car les unités portent sur la relation de l'enfant avec son animal de compagnie. On la compare d'ailleurs souvent aux autres relations : amis à l'école et membres de la famille. L'animal est présenté comme un individu pouvant tantôt amener plaisir et compagnie ou individu avec qui on vit un conflit. Bien qu'elles portent sur la relation humain-animal, les unités portent simultanément sur les relations interpersonnelles, c'est-à-dire qu'aucune ne porte seulement sur la relation humain-animal. Par exemple, dans l'unité où le personnage principal organise l'horaire de garde d'Indy, le hamster de la classe avec les autres élèves, l'unité porte sur la relation humain-animal (la responsabilité que comporte le fait d'avoir un animal de compagnie à la maison ou dans la classe) mais porte aussi sur les relations interpersonnelles car l'unité traite ici du leadership de l'enfant et de la collaboration entre les élèves de la classe.

Pour ce qui est de l'angle d'approche, aucune unité ne présentait un traitement des animaux selon la tradition ou les coutumes.

En résumé, les animaux de compagnie figurent beaucoup moins au deuxième cycle, qu'au premier cycle. Ils se retrouvent dans des unités où, majoritairement, on traite de la notion de responsabilité chez l'enfant (envers les animaux de compagnie : s'occuper de l'animal de la classe, dénoncer la cruauté envers un chien; et envers soi et les autres :

ranger ses objets de valeur, participer aux tâches à la maison). On traite également de la notion d'amitié entre un animal et une personne dans quelques unités.

### *1.1.3. Les animaux de compagnie au troisième cycle*

À l'instar du premier et du deuxième cycles, les animaux de compagnie sont les plus présents dans les pages des manuels d'ÉCR au troisième cycle. Sur 8 unités compilées et retenues, 5 portent sur des animaux de compagnie. Le chien est l'animal de 4 de ces unités, et une met en scène un hamster.

On fait allusion aux intérêts de ces animaux dans une minorité d'unités, soit 2 unités sur 5. Dans les trois autres cas, on parle plutôt des intérêts des humains qui sont comblés par la présence ou l'absence des animaux de compagnie. On rencontre, dans une unité qui porte sur les préjugés (3-1A1), un homme aveugle qui a besoin de son chien. Cet homme fait peur aux enfants du quartier puisqu'il porte toujours des lunettes noires et a un chien qui aboie. Lorsque les enfants apprennent qu'il est aveugle, et en réalité très gentil, ils comprennent pourquoi il porte des lunettes noires et a un chien protecteur. Dans une autre unité qui porte sur les différents types de jugements (3-2C1), les personnages expriment leur accord ou désaccord avec une pétition demandant à ce que les chiens soient interdits au marché. On parle de propreté des lieux, des gens qui ont peur des chiens et des gens qui ont besoin de leur chien pour se sentir en sécurité ou moins seuls pour mettre en tension les différentes valeurs et préférences ainsi que les façons de les exprimer. Bien que les chiens soient le sujet central, leur besoin d'exprimer leurs comportements naturels tels qu'avoir de la compagnie, être stimulé et faire de l'exercice n'est pas soulevé dans les différents points de vue. À un autre endroit, les intérêts des animaux de compagnie sont sous-entendus dans une unité portant sur les responsabilités à la maison où on mentionne brièvement les tâches qui peuvent être assignées aux enfants, telles que laver la vaisselle ou s'occuper du chien (par conséquent, combler ses intérêts ou du moins certains de ses intérêts). Enfin, une unité traite de manière très différente les intérêts d'un animal de compagnie (3-1D2). Cette unité se distingue car on traite des intérêts des animaux en exposant une situation où les intérêts sont bafoués et où l'animal

est victime de violence. On y résume l'histoire du chien Buck, le personnage principal d'un roman célèbre. Dans cette histoire fictive, Buck a d'abord connu une vie de luxe comme chien de compagnie, puis a enduré la violence physique et psychologique après avoir été capturé pour être vendu comme chien de travail. Cette unité décrit une scène violente où le chien est « cassé » afin qu'il craigne son maître et lui obéisse servilement. À la fin, il est demandé à l'élève de se questionner sur les façons acceptables et inacceptables de traiter les chiens, faisant ainsi allusion à leurs intérêts qui sont soit bafoués, soit comblés.

On présente l'animal de compagnie comme étant un individu dans la totalité des unités. Le codage est peu ambigu, car tous les animaux portent un nom et on les décrit comme des individus « Mon hamster est très intelligent » (3-1C1) « Ma chienne Moka est ma fidèle compagne » (3-2C1).

On distingue tout de même les animaux de compagnie des humains dans toutes ces unités, car aucune mention ne laisse à penser qu'il existe une différence de degré et non de nature entre l'humain et l'animal. Une unité est un peu ambiguë, soit celle qui présente le hamster Fortissimo comme un membre de la famille de l'enfant. Cette façon de présenter l'animal est par ailleurs rencontrée dans les autres cycles et a déjà été discutée.

L'utilité de l'animal de compagnie est presque toujours soulevée. Ainsi, qu'on parle du chien de l'homme aveugle, du hamster qui fait des tours pour amuser, de la chienne Moka qui tient compagnie à un homme vivant seul ou alors de Buck le chien utilisé pour le travail, l'utilité de l'animal de compagnie semble être un aspect central de la relation humain-animal. Le guide d'enseignement accompagnant l'unité portant sur les différentes opinions quant à la présence des chiens au marché suggère de demander aux élèves dans quelles circonstances les chiens sont admis dans les endroits publics (chiens pour aveugles, chiens détecteurs), avec le présupposé qu'il y a des endroits où les chiens devraient avoir leur place. On souhaite ainsi engager les élèves dans un processus visant à établir des jugements de fait. Cependant, aucune information dans le guide n'encourage



une réflexion quant aux effets de l'interdiction ou la permission de la présence des chiens sur le bien-être de ces derniers.

On fait peu allusion à la notion de responsabilité des humains envers les animaux de compagnie. La captivité, nous le verrons, est très rarement commentée ou critiquée dans les manuels d'ÉCR au primaire. Cependant, l'animal de compagnie au 3<sup>e</sup> cycle fait exception par la présence de l'unité portant sur la violence envers les animaux. La capture de Buck par des voleurs de chiens et la vie violente qui l'attend ensuite sont implicitement considérées comme étant inacceptables.

Les relations entre humains sont l'objet final de 3 unités et la relation humain-animal est l'objet de 4 unités. Certaines ont reçu un codage positif pour les deux types de relations, par exemple celle qui porte sur les opinions des gens envers la présence de chiens au marché, car cette unité traite de la divergence des opinions, valeurs et jugements des membres de la société sur un même sujet, mais porte aussi sur des sentiments des gens envers les animaux (tels que la peur, l'amour et le dédain). Ceci rappelle l'unité portant sur Indy, le hamster de la classe, au deuxième cycle.

Pour terminer, on parle de coutumes dans une seule unité, celle qui soutient que « la façon de traiter les animaux a évolué selon les époques et le milieu », affirmation appuyée par l'histoire de Buck. Les autres unités portent sur des situations actuelles, sans référence aux coutumes ou normes passées.

En résumé, les animaux de compagnie au troisième cycle sont moins présentés comme étant une fin en soi que dans les premiers cycles. On parle de leur utilité plus souvent, et on traite moins de la responsabilité des humains à leur égard. Ils sont par contre perçus comme étant des individus et, dans un cas, on dépeint de manière frappante la violence dont ils peuvent être victime.

## **1.2. Les animaux d'élevage**

### *1.2.1. Les animaux d'élevage au premier cycle*

Les animaux d'élevage sont peu présents au premier cycle du primaire. On les retrouve dans 3 unités sur 37.

Dans chacune de ces trois unités, le fait qu'ils ont des intérêts est présent, et consiste en leur intérêt à manger (3 unités) et à boire (une unité), ainsi qu'à être abrité (une unité). Ces intérêts sont présentés comme une responsabilité des humains, et plus précisément, un besoin qui est comblé en retour des produits que nous offrent les animaux, comme le lait et la viande.

Les animaux d'élevage ne sont présentés comme des individus dans aucune unité, c'est-à-dire qu'aucune caractéristique individuelle n'est mentionnée et qu'aucun animal n'est nommé par un nom. On parle « des vaches dans le pré » (1-6A1), ou alors que « la vache donne du lait et de la viande au fermier » (1-2D2). Malgré l'article défini (la), on comprend qu'on parle de la vache au sens générique.

Si les animaux de compagnie semblaient parfois être placés dans la même catégorie que les humains dans les manuels au premier cycle du primaire, les animaux d'élevage ne le sont pour leur part dans aucun cas. On les place plutôt du côté des plantes, au même titre que les ressources naturelles qui sont vivantes, par exemple dans l'unité 1-6A1, où l'on compare le lait (produit de la vache) et le bois (produit des arbres). Ceci est en lien avec une autre dimension de la grille d'analyse, soit l'analyse de la perception moyen/fin de l'animal. Voyons plus en détail la notion d'utilité de l'animal d'élevage présentée aux élèves du premier cycle.

Lors du codage de leur utilité, il est déterminé que les animaux d'élevage dans les trois unités sont présentés comme un moyen, et non comme une fin en soi. Par exemple, du fait que l'unité 1-6A1 (où on explique le processus de fabrication du lait) porte le titre « La nature à notre service », on peut aisément attribuer une présentation de l'animal comme moyen. Dans tous les cas, leur utilité est d'ailleurs l'objet principal du propos. À noter cependant que cette utilité est sous-entendue dans l'unité 1-9A1, car le fait de traire les vaches et de nourrir les poules et les lapins est présenté comme travail à faire à la ferme (au même titre que s'occuper du jardin) mais la consommation de lait, d'œufs, et de chair (ou de fourrure) de lapin n'est pas explicitement mentionnée.

Leur captivité est justifiée, ou du moins normalisée, dans les 3 cas. Ce codage est possible car la domestication et la captivité ne sont pas remises en question lorsque l'histoire de leur domestication est relatée (1-2D2) et car on ne mentionne pas comment cette captivité peut affecter le bien-être animal (les deux autres unités).

Le caractère traditionnel est mentionné dans deux unités sur trois. La culture autochtone est mentionnée en ouverture de l'unité 1-6A1<sup>56</sup> pour amener l'idée qu'utiliser les animaux est une coutume de longue date, pratiquée par des peuples près de la nature. L'unité 1-9A1 pour sa part porte sur la vie sur la ferme il y a quelques générations. En contraste, le caractère idéal<sup>57</sup> de la relation avec les animaux d'élevage est implicite dans l'unité 1-2D2, où on relate qu'autrefois, tous les animaux étaient sauvages et qu'au fil du temps, certains ont été apprivoisés pour en faire des animaux d'élevage, ce qui mène aujourd'hui à une situation où les besoins sont « satisfaits de manière complémentaire ».

En résumé, les animaux d'élevage au premier cycle sont peu présents, sont représentés comme étant au service de l'humain et comme recevant toujours les seuls soins dont ils ont besoin, soit de manger, boire et être abrités. On utilise la culture

---

<sup>56</sup> Rappelons que toute unité étant présente dans la portion Culture religieuse des manuels n'a pas été analysée (voir chapitre méthodologie). Cette unité se trouve dans une section d'Éthique du manuel, bien qu'elle fasse mention de la culture autochtone.

<sup>57</sup> Il a été codé idéal lorsque les unités présentaient une situation avec une intention « C'est actuellement ainsi et c'est très bien » Les deux autres possibilités sont : « C'est ainsi car c'était ainsi auparavant » (tradition ou coutume) ou alors, « c'est ainsi mais cela devrait changer » (aucun codage).

autochtone, les pratiques de nos grands-parents, ainsi que l'innovation humaine pour expliquer leur relation actuelle avec les humains, décrite comme étant une où les besoins sont satisfaits de manière complémentaire.

### *1.2.2. Les animaux d'élevage au deuxième cycle*

Une seule unité (2-1C1) présente brièvement les animaux d'élevage dans les manuels au deuxième cycle du primaire. Nommée « Vivre en groupe », elle porte sur le besoin des humains à se regrouper. On mentionne brièvement les débuts de l'élevage animal par les humains. On y lit :

[...] les premiers humains s'assemblaient déjà en petits groupes. [...] ils parvenaient à nourrir chaque membre du groupe en chassant et en cueillant des plantes et des fruits. Petit à petit, les êtres humains se sont mis à cultiver la terre et à élever des animaux.

Pour débiter l'analyse, nous relevons qu'aucun intérêt ou besoin des animaux n'est mentionné. L'animal est présenté comme un groupe, différents des humains, et dont l'utilité est la survie des humains. On semble faire appel ici à la tradition en relatant que nos ancêtres ont amélioré leur qualité de vie en développant l'élevage animal afin de remplacer la chasse. L'unité ne porte pas sur cette relation étroite entre humains et animaux d'élevage, c'est-à-dire la longue histoire de la domestication, mais plutôt sur les relations entre les humains entre eux, car l'unité porte essentiellement sur le besoin des humains de se regrouper et subvenir à leurs besoins.

Pour résumer, cette unité rappelle l'unité 1-2D2 au premier cycle, mais diffère légèrement car il ne s'agit plus d'une relation décrite comme étant mutuellement bénéfique, mais comme un développement humain au même titre que l'invention de l'agriculture. Il s'agit ici d'une description historique plutôt que d'un portrait actuel, comme c'est le cas au premier cycle.

### *1.2.3. Les animaux d'élevage au troisième cycle*

Les animaux d'élevage au troisième cycle sont pratiquement absents : une seule unité de sens a été repérée. Elle fait partie d'une unité d'enseignement portant sur le temps de la scolarisation. Les animaux d'élevage y sont mentionnés au passage dans une description du travail imposé aux enfants des années 1950 au sein de leurs familles, où on relate qu'au lieu de continuer à aller à l'école, les enfants devaient aider à la ferme familiale afin de s'occuper de la terre et des animaux. On demande ensuite à l'élève de réfléchir sur l'âge idéal pour devenir responsable de ses propres besoins. Cette unité de sens ne porte aucunement sur les animaux eux-mêmes, mais elle a dû être incluse, car elle répond tout de même aux critères d'inclusion, élaborés dans la méthodologie.

Dans cette unité, les intérêts des animaux ne sont pas discutés. Les animaux de la ferme sont vus comme un groupe homogène dans lequel on ne distingue pas d'individus. L'humain en est responsable au sens où il doit s'occuper d'eux afin de maintenir le fonctionnement de la ferme. On sous-entend que l'utilité des animaux est d'être consommés ou de produire des sous-produits (que ce soit du lait, des œufs ou autres). Il a été codé qu'il s'agit ici de coutumes, car on relate des faits caractérisant une époque il y a plus d'un demi-siècle, afin de contraster les mœurs. Autrement dit, on présente qu'autrefois, les animaux de ferme se retrouvaient dans les fermes familiales et que les enfants étaient souvent appelés à s'en occuper. Le fait que ceci ne soit plus la réalité des familles d'aujourd'hui n'est par contre pas caractérisé comme étant une bonne chose ou non, contrairement à la scolarité plus longue d'aujourd'hui, sous-entendue comme étant une bonne chose dans l'unité.

En somme, les animaux d'élevage sont mentionnés au passage lors d'une description de la réalité des familles d'autrefois. Le fait que les conditions d'élevage étaient très différentes à l'époque n'est pas souligné.

### **1.3. Les animaux sauvages en liberté**

#### *1.3.1. Les animaux sauvages en liberté au premier cycle*

Plus présents que les animaux d'élevage, les animaux sauvages en liberté font l'objet de 7 unités au premier cycle du primaire, mais apparaissent seulement dans la moitié des collections (2 sur 4). Ces unités portent sur les effets néfastes de l'activité humaine sur la nature et conséquemment sur les animaux sauvages (3 unités), sur la place de l'humain par rapport aux autres êtres vivants (2 unités), tandis que d'autres utilisent les animaux sauvages pour imager les relations humaines (2 unités).

Des intérêts fondamentaux de l'animal sont relevés dans 4 de ces unités. Deux unités mentionnent leur intérêt à avoir un environnement qui soutient leurs besoins de base (1-7A1 et 1-6D2), lequel est chamboulé par l'activité humaine, que ce soit les changements climatiques, la chasse illégale ou l'agrandissement des villes. Plus précisément, dans la première unité ayant pour thème principal la pollution, on mentionne qu'à cause des comportements humains, les ours polaires et les caribous peuvent mourir d'épuisement après être tombés dans l'eau lorsque la glace devenue trop mince s'est brisée. On comprend que leur inconfort, voire leur douleur et détresse, est digne de mention et de prise d'action. Dans une autre unité de cette même collection (1-2A2), on précise que la chasse exagérée peut contribuer à la disparition de certaines espèces animales. On semble donc dire que leur intérêt à survivre en tant qu'espèce est à prendre en considération.

Leur utilité est ambiguë et difficile à coder. Dans certaines unités, il est possible d'inférer que leur rôle principal est de faire partie de la nature. Par exemple, ceci semble être le cas dans les unités déjà discutées de la collection A, étant donné qu'on dénonce leur difficulté à survivre dans la nature comme étant déplorable. Cependant, dans les deux unités utilisant les animaux sauvages pour imager les relations humaines (1-1A2, 1-2D1), leur utilité semble être étroitement liée au rôle qu'ils jouent, en tant qu'individus, au sein de leur collectivité. Par exemple, dans l'unité 1-1A2, on explique que les fourmis, les lions, et les outardes jouent un rôle important au sein de leur collectivité (tels que la reine et les soldats). Il semble ici que la collectivité ait une valeur intrinsèque et que la valeur de chaque individu vient du fait que celui-ci est au service de la communauté. Il importe de relever que l'objet de ces unités n'est pas de comprendre le monde complexe

des sociétés animales, mais plutôt de faire comprendre à l'élève l'importance des responsabilités à la maison et à l'école afin que la communauté se porte bien.

Toujours au sujet de l'utilité des animaux, nous observons que dans les deux unités qui traitent de la place de l'humain par rapport aux autres êtres vivants (1-4D2, 1-5D2), on explique ce que sont les animaux sauvages : des animaux demeurés sauvages (non domestiqués), qui vivent dans leur milieu naturel et qui ont en général peu de contacts avec les êtres humains. On demande ensuite : « Les animaux sauvages peuvent-ils satisfaire certains besoins des êtres humains? » et « Selon toi, les besoins des animaux domestiques et des animaux sauvages sont-ils les mêmes? » (1-4D2). Ces questions traitent directement de l'utilité de l'animal, mais aussi de ses besoins. Cependant, aucun repère ne guide l'élève pour pouvoir répondre. Cette collection ne comporte pas de guide d'enseignement, il est donc difficile de voir ce qui est implicite, car aucune information n'est donnée sur cette dite utilité, ou sur la nature de leurs besoins. La page (l'unité d'enseignement) où se trouve cette unité de sens est par contre claire sur l'utilité des animaux domestiques, tant ceux d'élevage que de compagnie : ils servent à donner du lait et de la viande pour les uns, et à être une présence fidèle et amicale pour les autres.

Enfin, dans les manuels au premier cycle, les humains sont responsables des animaux sauvages seulement lorsque les thèmes de la pollution ou de la chasse excessive nuisant aux populations animales sont abordés. La responsabilité des humains envers les animaux sauvages ne semble pas être de l'ordre d'assumer leur bien-être ou de les protéger contre d'autres types d'abus, mais de protéger leur environnement afin que leur espèce perdure. Enfin, on ne semble pas faire appel à la tradition ou aux coutumes pour justifier une attitude quelconque envers les animaux sauvages. Leur liberté est normalisée, c'est-à-dire qu'on laisse entendre que l'endroit où ils vivent et devraient pouvoir vivre est dans la nature. Comme nous le verrons un peu plus tard, le thème de la captivité des animaux sauvages est d'ailleurs très peu abordé dans les manuels.

En résumé, les animaux sauvages en liberté au premier cycle sont un groupe homogène, ayant peu de contacts avec humains, dont les espèces se doivent d'être

protégées. La détresse d'un individu est digne de mention, mais seulement dans le contexte de la préservation environnementale. En pédagogie, ils sont utiles pour imaginer les relations humaines.

### *1.3.2. Les animaux sauvages en liberté au deuxième cycle*

Les animaux sauvages en liberté forment un tiers des unités d'analyse au deuxième cycle, soit 7 sur 21. On en fait le sujet d'unité de sens pour des raisons semblables, mais aussi différentes qu'au premier cycle. Contrairement au premier cycle, on les présente comme animal à attraper pour manger, et ce, dans 3 unités sur 7. Une unité est singulière, car elle parle d'un animal sauvage disparu, le dinosaure, pour évoquer l'origine du monde. Enfin, comme au premier cycle, plusieurs unités utilisent des communautés animales pour imaginer les relations entre humains (4 unités sur 7).

Les intérêts des animaux sauvages, au deuxième cycle, sont mentionnés dans 2 unités sur 7. Dans les deux cas, ce sont les comportements des animaux eux-mêmes qui comblent leurs propres besoins. Il s'agit d'une unité qui décrit le comportement de différentes espèces d'oiseaux (2-1A1) et d'une autre qui décrit les comportements au sein d'une meute de loups (2-2A2), où les différents individus assurent le bien-être des membres de la communauté.

Une seule unité présente les groupes d'animaux comme étant formés d'individus ayant une singularité par rapport aux autres (2-1C2). Il s'agit de l'unité décrivant les rôles hiérarchiques chez les loups. Ainsi, le couple Alpha, composé de deux individus, est au sommet de la hiérarchie et agit conséquemment. On pourrait penser que ceci les définit comme ayant une individualité, mais rien ne laisse croire que le couple Alpha diffère d'une meute à l'autre. En d'autres mots, ces individus ne représentent pas toute leur espèce, mais tous les individus occupant ce rôle dans les différentes communautés. De manière semblable, une autre unité de cette collection (2-2C1) décrit les différents rôles joués par les abeilles<sup>58</sup>. Autrement dit, un individu abeille, loup ou autre est toujours vu

---

<sup>58</sup> Codé comme étant des animaux sauvages car la description du comportement des abeilles (comme celui des fourmis au premier cycle) et aussi riche que celle pour les loups.



comme étant un représentant de son rôle (et non de l'espèce entière, comme c'est le cas pour plusieurs autres unités). Rappelons que ceci est relevé pour déterminer si l'animal est perçu comme un être sensible, c'est-à-dire qu'il a une capacité, en tant qu'individu, à ressentir entre autres du plaisir et de la douleur. Bien que ceci s'applique difficilement aux abeilles avec les connaissances actuelles, rappelons que plusieurs auteurs reconnaissent que les mammifères, comme les loups, sont des êtres sensibles (Sneddon, Adamo, et Leach, 2014).

Aucune unité ne présente les humains comme étant un animal au même titre que les animaux sauvages. Cependant, certaines unités, soient les deux unités où des intérêts sont mentionnés, comparent les comportements humains aux comportements animaux. Penchons-nous d'ailleurs sur ceci.

L'unité 2-1A1 présente un scénario où deux enfants observent les oiseaux sauvages et décrivent leurs comportements. Espèce par espèce, ils décrivent les comportements en les comparant aux comportements des humains en groupe. Ainsi, les étourneaux imitent le chant des autres, et devraient se trouver un chant à eux. Parallèlement, quand on ne donne pas sa propre opinion, on agit comme un étourneau, peut-on y lire. Les vachers, quant à eux, volent les nids et prennent une place qui n'est pas à eux. Il y a aussi des gens qui ne laissent pas assez de place aux autres, poursuit-on. Enfin, les chardonnerets sont sociables et aiment la compagnie. Ils ont un chant unique et prennent leur place tout en acceptant la présence des autres. Nous verrons au prochain chapitre en quoi il peut être utile, mais aussi problématique, de représenter les animaux de cette façon aux élèves.

L'utilité des animaux sauvages en liberté est difficile à discerner dans les manuels au deuxième cycle. Les unités qui décrivent leurs comportements dans leur environnement laissent tantôt entendre qu'ils sont une fin en soi afin de vivre en harmonie dans la nature, tantôt qu'ils remplissent un rôle au sein de leur communauté. Par ailleurs, les trois unités présentant les animaux comme objet de la pêche et de la chasse laissent entendre que leur rôle, autre que de faire partie de la nature, est d'être consommé. Dans aucun cas les humains sont responsables de leurs intérêts ou de leur

bien-être. Le fait qu'ils sont en liberté est normalisé dans toutes les unités, c'est-à-dire que le fait qu'ils jouissent d'espace, de ressources naturelles et de liberté n'est pas commenté dans celles-ci.

Enfin, aucune de ces unités ne semble traiter directement des relations humains-animaux. Elles traitent plutôt des relations entre humains. L'unité 2-2A2 raconte l'histoire fictive célèbre de Mowgli, un enfant élevé par des loups. L'objet final de cette unité est de réfléchir à l'influence de notre famille sur nos goûts et nos talents, et non, par exemple, sur les similitudes et les différences sociales entre les humains et les animaux (le loup étant un animal hautement social). Ainsi, les unités qui décrivent le comportement des animaux le font pour faire un parallèle avec les comportements humains.

Contrairement au premier cycle, où les effets de l'activité humaine sur les populations animales étaient mis de l'avant, les unités qui traitent de chasse et de pêche le font pour leur part sans parler de la relation qui existe entre les animaux sauvages et les humains, comme c'est le cas dans l'unité 2-3A2 où on décrit les intérêts au sein de différentes familles : chez la famille pour qui l'environnement est important, la chasse en forêt fait partie du mode de vie. Le fait de pêcher ou de chasser (de manière individuelle, et non commerciale) est mentionné comme activité régulière chez les gens aimant la nature, faisant un voyage en bateau ou pour un jeune Algonquin<sup>59</sup>, sans que ces activités n'aient visiblement un effet sur les animaux. Enfin, cette dernière unité est par ailleurs la seule qui parle de coutumes ou traditions. Elle se trouve dans la même collection que les autres unités traitant de chasse et pêche.

En résumé, les animaux sauvages en liberté sont représentés de manière semblable qu'au premier cycle, mais, au lieu de condamner l'activité humaine comme la chasse et la pêche excessives et ses effets néfastes sur les espèces animales, on associe plutôt la chasse et la pêche individuelle à un comportement pratiqué chez les gens aimant la nature.

---

<sup>59</sup> Dans une unité portant sur l'éthique et non sur la culture religieuse.

### 1.3.3. *Les animaux sauvages en liberté au troisième cycle*

Les animaux sauvages en liberté se retrouvent dans deux unités dans les manuels au troisième cycle du primaire. Dans la première, on présente à l'élève un exemple de « mission verte » en exposant comment les activités de Greenpeace, dans les années 1970, se sont opposés à la chasse aux baleines en plaçant leurs bateaux entre les baleines et les baleiniers, pour les protéger. La seconde unité ne porte pas sur les animaux de manière centrale. Il s'agit d'un résumé du roman de fiction *Sa majesté des Mouches*, écrit en 1954 par William Golding et relatant la perte de civilité chez un groupe de jeunes garçons échoués sur une île. Dans cette histoire, les garçons les plus violents envers les autres garçons veulent chasser un cochon pour le manger. Cette unité a été classée dans la catégorie animaux sauvages en liberté, car bien que le cochon soit un animal d'élevage domestiqué, il s'agit d'un animal sauvage dans cette histoire. Les deux unités ne sont pas comparables car l'une traite d'un enjeu social et la seconde relate un récit fictif de littérature. Notons les résultats de l'analyse pour ces deux unités quelque peu dépareillées.

Pour débiter, les intérêts ne sont présentés que dans l'unité portant sur les baleines, quoique ces intérêts, ou besoins, ne soient pas explicités. Il a tout de même été codé que leurs intérêts sont mis de l'avant, car l'unité traite explicitement de leur intérêt à vivre (les baleiniers tentent de les tuer et les activistes tentent de les protéger). Quant à l'individualité des animaux, elle n'est pas soulignée chez les baleines et encore moins chez les cochons sauvages.

Les animaux, dans les deux cas, se distinguent des humains. Dans un cas, ils sont un groupe persécuté par les chasseurs et protégés par les activistes et, dans l'autre, ils sont source de nourriture sur l'île déserte. L'utilité des baleines semble être de faire partie de la nature, donc une fin en soi, et celle des cochons sauvages est d'être consommés, selon certains personnages de l'histoire du moins.

Au niveau des responsabilités, les humains se considèrent responsables de protéger les baleines : d'abord par les activistes, ensuite par la loi. Les cochons sauvages pour leur part, ne relève pas de la responsabilité des humains. La liberté des animaux sauvages est normalisée dans les deux unités.

L'unité sur les baleines traite des relations humains-animaux. Elle met en exergue que certains groupes d'humains leur font du mal, tandis que d'autres militent pour eux, au point de se mettre en danger eux-mêmes. L'unité portant sur le roman *Sa majesté des mouches* portent en contraste sans équivoque sur les relations entre les humains.

Enfin, il a été codé que l'unité sur les baleines traite d'un idéal à poursuivre, car on affirme implicitement que la protection des baleines est une bonne chose et que l'existence d'une loi les protégeant est un développement moderne positif. La seconde unité écrit également un idéal, mais en ce qui a trait à l'harmonie entre les humains.

En résumé, les animaux sauvages au deuxième cycle sont présentés comme persécutés par la chasse, qu'elle soit de grande envergure et commerciale, ou à petite échelle par un groupe d'enfants violents. Leur protection est de mise lorsque leur espèce est en danger.

#### **1.4. Les animaux sauvages en captivité**

##### *1.4.1. Les animaux sauvages en captivité au premier cycle*

Une seule unité aborde le thème des animaux sauvages en captivité au premier cycle. Dans cette unité (1-8D2), une vétérinaire parle de son amour pour les animaux en narrant des moments de son enfance à sa nièce. Elle raconte qu'elle habitait près d'un zoo et qu'en hiver, certains animaux du zoo étaient abrités dans l'étable de sa famille parmi les animaux d'élevage. On y lit qu'ainsi confiés aux fermiers, ils étaient nourris et

protégés du froid (intérêt 1. faim/soif et intérêt 2. inconfort physique). On demande d'ailleurs à l'élève « Quels besoins des animaux étaient-ils ainsi satisfaits? »

Ces animaux ne sont pas présentés comme des individus, mais comme des représentants de leur espèce. Par exemple, la vétérinaire mentionne que « la girafe d'Afrique » prenait pension dans leur étable, sans la décrire comme individu, par des traits de personnalité ou des habitudes comportementales, par exemple.

Bien qu'ambigu, il a été codé que les animaux sont plutôt vus comme un moyen, car le personnage relate que les abriter était très divertissant pour les enfants. On pose aussi la question suivante à l'élève « Les fermiers y trouvaient-ils leur compte? », ce qui semble laisser supposer que le caractère inhabituel et divertissant de ces animaux était une raison en soi de les abriter et de leur consacrer de l'espace dans l'étable et de la nourriture. Ceci est une inférence, mais nous jugeons qu'elle est la plus fidèle au texte de l'unité. On pourrait juger que les animaux sont vus comme une fin en soi et que leur utilité est d'avoir une bonne vie, mais aucune indication dans le texte ne va dans ce sens.

Les humains sont responsables de ces animaux et leur captivité est normalisée, c'est-à-dire qu'on ne discute pas de leur environnement naturel ou des circonstances qui ont mené à leur captivité. Enfin, l'unité traite ici des relations humains-animaux et présente une coutume, car le zoo du passé est décrit avec nostalgie.

#### *1.4.2. Les animaux sauvages en captivité au deuxième cycle*

Sur les 21 unités mises en évidence au deuxième cycle, aucune unité présentant un ou des animaux sauvages en captivité n'a été repérées dans les manuels d'ÉCR<sup>60</sup>.

#### *1.4.3. Les animaux sauvages en captivité au troisième cycle*

---

<sup>60</sup> Une sous-section est consacrée à cette information, bien que celle-ci soit minimale, afin de conserver la structure de présentation des résultats. De plus, une absence de résultats est en soi un résultat important présenter, au regard des questions de cette recherche.

Tout comme au deuxième cycle, aucune unité ne traite d'animaux sauvages en captivité parmi les 8 unités de sens repérées au troisième cycle.

### **1.5. Les animaux en général**

Comme certaines unités abordaient les animaux, mais sans préciser le type d'animal ou l'utilisation humaine des animaux dont il était question, il s'est avéré nécessaire d'utiliser la catégorie « animaux en général ».

Précisons que les unités qui ont été catégorisées comme traitant des animaux en général le sont soit car le texte mentionnait simplement « les animaux » ou alors car un manque de contexte exigeait ce classement (par exemple, un animal sauvage n'étant ni clairement en liberté ni en captivité). Voyons les résultats du codage pour les unités classées dans cette catégorie.

#### *1.5.1. Les animaux en général au premier cycle*

Sept unités traitant des animaux en général ont été repérées au premier cycle du primaire. Deux unités traitent explicitement des besoins des animaux, 3 unités portent sur les différences entre les humains et les animaux, et une traite de la nécessité des animaux pour la survie des humains.

Les intérêts des animaux sont présents dans 5 unités, mais précisés dans 3 de ces unités (1-1A1, 1-3A1, 1-4A1). Les besoins reconnus sont l'absence de faim ou de soif dans ces trois unités, et l'absence d'inconfort et la possibilité d'exprimer ses comportements naturels dans deux de ces mêmes unités (1-3A1, 1-4A1).

Ces deux unités où des besoins plus complexes que la faim et la soif sont reconnus se retrouvent dans la même collection. À noter que l'unité 1-3A1 présente un animal fictif nommé « Bestiole » dont l'enfant prend soin après avoir trouvé un œuf prêt à éclore dans un carré de sable, pour se rendre compte à la fin que de le garder captif n'est pas

optimal pour son bonheur<sup>61</sup>. Cette unité aurait été éliminée, ne traitant pas d'un réel animal, si elle ne se terminait pas par la question « Dans quelles situations les animaux sont-ils satisfaits? » (*sic*). On utilise donc un animal fictif pour amener les enfants à discuter des animaux réels. L'autre unité présentant des besoins au-delà de la faim et la soif traite des besoins des nouveau-nés, humains et animaux. On précise que certains animaux n'ont pas besoin de leur mère pour survivre, comme les tortues, et que d'autres sont complètement dépendants de leur mère, comme les kangourous, les pingouins ou les pandas. On mentionne ensuite que « les bébés humains sont semblables à ces animaux ». On demande, à la fin de l'unité, de comparer les besoins des bébés animaux à ceux des bébés humains et d'identifier deux besoins qui sont propres aux êtres humains.

Toujours au sujet des besoins, dans l'unité 1-1D2, on présente visuellement différents animaux : un ours en liberté, un chaton dans les bras d'un enfant, une girafe en liberté et des vaches dans un pâturage, et on demande à l'élève de nommer des besoins de chacun. Comme il n'existe pas de guide pour l'enseignement, il est difficile de déterminer si les élèves sont incités à énumérer des besoins semblables ou alors différenciés selon les animaux. Par exemple, s'attend-t-on à ce que l'élève énumère des besoins plus simples pour les vaches (être nourries et abritées) et plus complexes pour le chaton (jouer et recevoir de l'affection) ou des besoins semblables pour tous les animaux (boire du lait, s'occuper de ses petits, jouer, apprendre, bouger) ?

La seule unité présentant un animal comme possédant une individualité est celle de Bestiole. Dans tous les autres cas, les animaux sont représentés comme un groupe homogène.

Selon la prochaine catégorie d'analyse, trois unités présentent les humains comme étant un animal lui aussi, mais on termine toujours en précisant que l'humain est différent de tous les animaux, dénotant une différence de degré considérable. Par exemple, dans

---

<sup>61</sup> Dans cette unité, un enfant trouve un œuf dans un carré de sable. Il éclot une petite bestiole fictive bleue dont il prend soin pendant quelques temps, lui construit une maison, le nourrit d'aliments délicieux, joue avec lui et lui donne des câlins. Il se rend compte plus tard que bestiole s'ennuie de la liberté et du contact avec les siens. L'enfant décide à la toute fin de le libérer et voit que ceci apporte bonheur à Bestiole.

l'unité 1-5D2, intitulée « La place de l'être humain dans le vivant », on précise que l'humain fait partie du règne animal, mais qu'il a le cerveau le plus développé. Dans l'unité 1-2C2, on énonce qu'il y a une distinction claire entre l'humain et les autres animaux. L'unité porte d'ailleurs le titre « L'humain, vivant mais différent ». On y lit : « Contrairement aux autres êtres vivants, l'être humain a une particularité bien à lui. Entre la naissance et la fin de sa vie, l'humain recherche le bonheur ». Dans ce cas-ci, il est difficile d'interpréter si cette différence en est une de degré (l'humain recherche une belle vie comme les animaux mais d'une manière plus élaborée) ou de nature (la recherche de plaisir est chose complètement différente de la recherche de bonheur).

L'utilité des animaux est claire dans l'unité 1-9A1. Dans cette unité d'enseignement intitulée « Des petits gestes pour la planète », on peut lire : « Comme tu as pu le constater, les plantes et les animaux sont indispensables à la survie des êtres humains ». Les animaux sont donc, comme les plantes, une ressource à la disposition de l'humain pour sa survie. Ensuite, dans les deux unités présentant des intérêts des animaux, il a été codé que les animaux sont vus comme étant une fin en soi, soit d'avoir une belle vie.

Dans la plupart des cas, les humains ne sont pas responsables des animaux, à l'exception de l'unité présentant un animal fictif, Bestiole. Il est pertinent de relever que cette unité est aussi la seule dans le corpus entier (tous les animaux et tous les cycles) où la captivité est condamnée<sup>62</sup>. Enfin, la notion de coutume ou de tradition n'est pas présente lorsqu'on parle des animaux en général au premier cycle.

En résumé, on parle des animaux en général au premier cycle surtout pour souligner le caractère unique ou plus développé de l'humain et pour aborder les besoins des humains, en les comparant à ceux des animaux. Dans quelques cas, on traite explicitement de la relation humain-animaux en soulignant le rôle bienveillant de

---

<sup>62</sup> Rappelons que dans cette unité, le personnage principal avait trouvé un œuf d'un petit mammifère, le garde en captivité mais en lui donnant une excellente qualité de vie, jusqu'à ce qu'il se rende compte que Bestiole s'ennuie de ses compagnons et le libère en nature.



l'humain envers les animaux, mais des repères sont manquants pour une mise en pratique dans la vie de l'élève.

### *1.5.2. Les animaux en général au deuxième cycle*

Trois unités de sens portant sur les animaux en général ont été relevées au deuxième cycle. Elles sont très différentes les unes des autres.

Dans l'unité 2-1A2, les animaux sont un champ d'intérêt, dans 2-1B1 les groupes de protection des animaux sont énumérés au même titre que d'autres organismes s'impliquant pour une cause et, enfin, l'unité 2-5D1 porte sur la complexité du langage humain en comparant les aptitudes humaines aux capacités limitées du cerveau animal.

Les intérêts des animaux sont sous-entendus dans la deuxième unité, car on nomme la protection (des intérêts) des animaux comme étant une cause. Aucune précision n'est par contre apportée quant à ce que ceci implique (ni pour les autres causes d'ailleurs, comme l'aide aux démunis ou la préservation de l'environnement). Dans les autres unités, aucun intérêt ou besoin des animaux n'est mentionné.

Dans toutes les unités, les animaux sont présentés comme un groupe homogène. Pour déterminer si les unités présentaient les animaux comme étant fondamentalement différents des humains, notons que la troisième unité dépeint tous les animaux comme ayant des capacités cognitives semblables et limitées. On y lit que « contrairement aux êtres humains, les animaux ne savent pas mentir [...] Le cerveau de l'animal ne lui permet pas de faire cette nuance. Chez l'être humain, la conscience est une faculté qui lui permet de connaître la réalité et de la juger. ». Les autres unités présentent les animaux comme étant un groupe homogène dont les humains ne font pas partie. Aucune utilité de l'animal n'a été repérée dans les unités. L'humain est responsable des animaux dans l'unité 2-1B1, du fait que la protection des animaux est présentée comme une cause parmi d'autres qui sont généralement reconnues comme étant importantes. Enfin, il semble que les trois unités traitent au final des relations entre humains.

En résumé, lorsqu'on parle des animaux en général au deuxième cycle, on les place tous dans une même grande catégorie. Ils sont un champ d'intérêt, un groupe vulnérable ou alors un groupe d'être vivants grandement moins complexes que les humains.

### *1.5.3. Les animaux en général au troisième cycle*

Bien que cette catégorie puisse sembler large, aucune unité traitant des animaux en général n'apparaît dans les manuels d'ÉCR au troisième cycle. Nous avons vu, par ailleurs, que le troisième cycle compte un petit nombre d'unités repérées, tous types d'animaux confondus, comparativement aux deux premiers cycles du primaire.

Dans la seconde partie de ce chapitre, une synthèse des principaux résultats est présentée.

## 2. SYNTHÈSE

La description détaillée des résultats nous permet de faire des constats généraux. Tout d'abord, il est à noter que la présence des animaux, tous types confondus, diminue dans les manuels au fil de la progression de l'élève dans son parcours de l'apprentissage de l'éthique, simplement observables par le nombre d'unités d'analyse relevées : 37 au premier cycle, 21 au deuxième et 8 au troisième.

Pour tous les cycles, les animaux de compagnie sont de loin les plus nombreux. Les animaux sauvages en liberté ont aussi une présence relative importante dans les manuels. Les animaux d'élevage et les animaux sauvages en captivité occupent pour leur part très peu de pages dans les manuels d'ÉCR.

Le tableau suivant présente les principaux résultats relevés grâce à la grille d'analyse.

Tableau 11. Synthèse des résultats

Type	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>e</sup> cycle	3 <sup>e</sup> cycle
Animaux de compagnie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Très présents</li> <li>• Surtout représentés pour amener l'élève à réfléchir à ses propres besoins ; à penser aux membres de sa famille et à prendre conscience des besoins des êtres vivants ; et, dans certains cas, à réfléchir à la relation humain-animal de compagnie.</li> <li>• L'humain et l'animal de compagnie sont différents en degré, et non en nature, à plusieurs endroits, quoique ce ne soit pas explicite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moins présents qu'au 1<sup>er</sup> cycle.</li> <li>• Pour traiter de la notion de responsabilité chez l'enfant envers les animaux de compagnie ainsi qu'envers soi et les autres.</li> <li>• On traite également de la notion d'amitié entre un animal et une personne dans quelques unités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encore moins présents qu'au 2<sup>e</sup> cycle.</li> <li>• Davantage présentés comme un moyen.</li> <li>• Responsabilité des humains à leur égard moins soulignée.</li> <li>• Sont perçus comme étant des individus.</li> <li>• Dans un cas, on dépeint de manière frappante la violence dont ils peuvent être victimes.</li> </ul>
Animaux d'élevage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu présents</li> <li>• Représentés comme étant au service de l'humain et recevant toujours les seuls soins dont ils ont besoin (manger, boire, être abrités).</li> <li>• La culture autochtone, les pratiques de nos grands-parents, ainsi que l'innovation humaine semblent expliquer leur relation actuelle avec les humains, décrite comme étant une où les besoins sont satisfaits de manière complémentaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N'est plus une relation décrite comme étant mutuellement bénéfique (comme au 1<sup>er</sup> cycle), mais comme un développement humain au même titre que l'invention de l'agriculture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentionnés au passage lors d'une description de la réalité des familles d'autrefois.</li> <li>• Le fait que les conditions d'élevage étaient très différentes à l'époque, vers 1950, n'est pas souligné.</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Animaux sauvages en liberté</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sont un groupe homogène.</li> <li>• Ont peu de contacts avec les humains.</li> <li>• Les espèces se doivent d'être protégées.</li> <li>• La détresse d'un individu est digne de mention, mais seulement dans le contexte de la préservation environnementale.</li> <li>• Utilisés pour imager les relations humaines.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentés de manière semblable qu'au 1er cycle, mais, au lieu de condamner l'activité humaine comme la chasse et la pêche excessives et ses effets néfastes sur les espèces animales, on associe plutôt la chasse et la pêche individuelle à un comportement pratiqué chez les gens aimant la nature.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sont persécutés par la chasse, qu'elle soit de grande envergure et commerciale, ou à petite échelle par un groupe d'enfants violents.</li> <li>• Leur protection est de mise lorsque leur espèce est en danger.</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Animaux sauvages en captivité</p>	<p>(Une unité)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vus comme moyen de divertissement.</li> <li>• Les humains en sont responsables, mais pas de leurs besoins complexes.</li> <li>• Captivité normalisée.</li> </ul>	<p>Aucune unité</p>	<p>Aucune unité</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Animaux en général</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentionnés pour souligner le caractère unique ou plus développé de l'humain.</li> <li>• Mentionné aussi pour aborder les besoins des humains, en les comparant à ceux des animaux.</li> <li>• Dans quelques cas, on traite explicitement de la relation humain-animaux en soulignant le rôle bienveillant de l'humain envers les animaux, mais repères manquants pour une mise en pratique dans la vie de l'élève.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous placés dans une même grande catégorie.</li> <li>• Sont un champ d'intérêt, un groupe vulnérable ou alors un groupe d'être vivants grandement moins complexes que les humains.</li> </ul>	<p>Aucune unité</p>

## CINQUIÈME CHAPITRE

### INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Le présent chapitre comprend une interprétation et une discussion des principaux résultats obtenus à la suite de l'analyse des manuels scolaires approuvés par le MEES pour l'enseignement de l'ÉCR au primaire, présentés au chapitre précédent. L'interprétation et la discussion des résultats visent à répondre aux questions générale et spécifiques de recherche.

Rappelons que, selon Sabourin (2009), faire une analyse de contenu est de partir du langage des documents à l'étude qui, eux, résultent d'une interprétation du monde, pour produire un nouveau langage, soit le « discours savant d'interprétation des documents » (p. 416). Dans ce contexte-ci, les manuels présentent une interprétation des prescriptions ministérielles pour l'enseignement de l'ÉCR au primaire, mais aussi une certaine interprétation et compréhension des thèmes éthiques imposés par le programme et choisis librement par les concepteurs des manuels.

Ainsi, tel qu'explicité dans la méthodologie, l'interprétation des résultats permet de mettre en lumière les tendances du corpus quant à l'objet d'étude, c'est-à-dire d'identifier les conceptions de l'animal et des relations humains-animaux présentées dans les manuels, à quel courant de la *humane education* ces conceptions se rapprochent le plus, et enfin quelles orientations d'éthique animale sont sous-tendues par les manuels.

Dans la discussion, les implications de ces orientations sont dégagées. Elles sont mises en relation avec le contenu et les finalités du programme, puis placées dans un contexte plus large, soit l'état de l'éthique animale dans la société d'aujourd'hui, et plus précisément au Québec. Cette section permet également de situer les limites de la recherche et de proposer des pistes de recherches futures.

## 1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS SELON LES TYPES D'ANIMAUX

Afin d'orienter l'interprétation des résultats, un rappel de la grille d'analyse<sup>63</sup> permet de mettre en contexte ce que les données recueillies ont permis de mettre en évidence dans le corpus à l'étude. La grille compte 5 catégories principales, dont certaines sont composées de sous-catégories. Elles sont:

1. Le type d'animal
---------------------

Cette première catégorie correspond à la manière dont l'information est organisée dans le chapitre précédent et dans le présent chapitre (c'est-à-dire, selon les types d'animaux). Elle est également centrale pour l'analyse et l'interprétation, car elle permet d'analyser et interpréter les ressemblances et les différences entre la façon dont sont présentés les animaux selon leur utilité pour l'humain.

2. La perception de l'animal comme être sensible ;
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les intérêts des animaux<sup>64</sup> et</li> <li>• L'animal comme individu;</li> </ul>

Cette grande catégorie est déterminante, car elle permet, grâce au codage de ses sous-catégories, d'évaluer si l'animal est perçu comme un être sensible, ce qui est une considération essentielle au sens de l'éthique animale.

3. L'animal par rapport à l'humain ;
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Catégorisation des humains parmi les animaux,</li> <li>• L'utilité des animaux pour les humains,</li> <li>• Les responsabilités des humains envers les animaux,</li> <li>• L'attitude envers la captivité</li> </ul>

Cette autre grande catégorie est elle aussi de grande importance. Elle permet d'évaluer la place que prend l'animal par rapport à l'humain afin de dégager les conceptions de l'animal ainsi que des relations humains-animaux. En combinaison à la

<sup>63</sup> Voir p. 78 au troisième chapitre pour la grille complète.

<sup>64</sup> Absence de faim/soif; Absence d'inconfort physique; Absence de douleur, de blessure ou de maladie; Absence de peur et de stress; Liberté d'exprimer des comportements naturels.

deuxième catégorie, elle permet également d'associer le corpus à un courant d'éthique animale, s'il y a lieu, ainsi qu'à un courant d'application de la *humane education*.

4. Les relations traitées et
5. Les coutumes ou traditions.

En dernier lieu, les catégories 4 et 5 permettent de nuancer ou de mieux comprendre le sens donné aux résultats. Par exemple, si l'objet ultime de l'unité de sens est de traiter des relations entre humains, mais que les animaux y figurent ou sont même les personnages principaux, cela peut expliquer le manque d'informations sur le thème de l'animal et peut s'avérer être moins éclairant pour répondre aux questions de recherche. L'utilisation d'animaux pour imager des principes humains est d'ailleurs un résultat en soi qu'il s'avère pertinent de relever. À l'opposé, si l'objet est de traiter des relations humains-animaux, il y a davantage matière à interpréter comment la relation humain-animal est présentée. Enfin, le fait de déterminer si l'unité de sens présente une situation comme étant une coutume ou une tradition permet de nuancer ce que les autres dimensions de la grille auront relevé. Il est possible de consulter le guide d'accompagnement de la grille en annexe C pour une description détaillée de la fonction des catégories analytiques.

L'interprétation des données décrites au chapitre précédent est maintenant présentée de manière identique aux résultats eux-mêmes, soit par type d'animal, dans les prochaines sous-sections de ce chapitre.

## **1.1. Les animaux de compagnie**

### *1.1.1. Les animaux de compagnie au premier cycle*

Nous avons vu que les animaux de compagnie sont les plus représentés dans les manuels en ÉCR au premier cycle du primaire. Cette surreprésentation en regard aux autres types d'animaux, observée dans toutes les collections, est possiblement expliquée

par l'intérêt des enfants pour les animaux de compagnie. En effet, il semble que beaucoup d'enfants ont un intérêt pour les animaux, observable dès le bas âge (LoBue et al., 2013). Les concepteurs des manuels étaient donc possiblement d'avis que d'intégrer des animaux de compagnie dans les pages du matériel destiné à l'élève était une façon de susciter leur intérêt pour le contenu présenté. Un autre facteur pouvant expliquer la grande présence des animaux de compagnie au premier cycle est le contact que les enfants ont avec eux et leur familiarité possiblement plus grande qu'avec les autres types d'animaux. Enfin, le peu d'ambiguïté au niveau social quant à leur traitement acceptable est un autre facteur possible expliquant l'aisance des concepteurs des manuels à traiter fréquemment des animaux de compagnie. En effet, si l'on se réfère à la législation québécoise en matière de protection des animaux, la Loi sur le bien-être et la sécurité de l'animal, on remarque que les animaux de compagnie jouissent d'une protection qui est refusée aux animaux utilisés en agriculture, en médecine vétérinaire, en enseignement et en recherche scientifique. On y précise que les besoins des animaux de compagnie doivent être respectés, tel « la stimulation, la socialisation ou l'enrichissement environnemental qui conviennent à ses impératifs biologiques » (article 8)<sup>65</sup>.

Tout d'abord, nous avons souligné que les intérêts des animaux de compagnie figurent fréquemment dans les manuels au premier cycle et que plusieurs types d'intérêts différents sont mentionnés, non seulement physiques comme la faim et la soif, mais aussi psychologiques, comme le besoin d'affection. Ces données démontrent que non seulement ces animaux jouissent d'une certaine reconnaissance, du simple constat qu'ils sont représentés avec une fréquence élevée, mais aussi d'une reconnaissance de leurs intérêts, qui sont complexes et nombreux. On tente de transmettre aux élèves que les animaux de compagnie, particulièrement ceux dont un individu est directement responsable, sont des êtres sensibles et que leurs besoins sont importants. L'animal de compagnie semble être reconnu comme un être sensible, ayant des besoins et une capacité à ressentir un certain bien-être.

---

<sup>65</sup> LégisQuébec. Site télé-accessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/B-3.1>>



Selon l'utilitarisme de Singer, une position centrale en éthique animale, la reconnaissance des intérêts des individus non humains est un point de départ essentiel à une réflexion et un traitement éthique envers les animaux. Le principe de considération égale des intérêts pourrait être ainsi compatible avec la façon dont les animaux de compagnie sont présentés au primaire, quoique qu'une telle considération n'est pas explicitée dans les pages des manuels ou dans les guides pour les enseignants. Il est enfin digne de mention que, dans le PÉCR, les besoins des êtres humains sont qualifiés (physiques, affectifs et intellectuels), mais que les besoins des animaux non humains ne le sont pas (p. 319). Cette reconnaissance des intérêts des animaux de compagnie ne signifie pas que l'utilitarisme de Singer, ou une autre posture en EA, est perceptible dans les pages des manuels, loin de là, mais elle est tout de même un point important pour permettre d'engager une réflexion d'éthique animale.

Les animaux de compagnie sont fréquemment présentés comme étant des individus, mais leur identité, ou leur caractère individuel, semble être directement liée au rôle qu'ils tiennent au sein d'une famille, et plus particulièrement pour l'enfant. Ainsi, les seuls individus ayant accès à ce statut font partie de nos familles, et non les chiens ou les chats en général. La visée des unités repérées ne s'avèrent pas être une occasion de réfléchir sur la possibilité de voir les animaux comme étant des individus ayant une expérience subjective du monde. Dans la collection C, l'animal domestique est un membre omniprésent dans les scènes de famille, laissant presque entendre que sa présence permet d'imager une famille complète. Il nous apparaît important de souligner également les deux unités où les animaux ont des caractéristiques individuelles, soit 2A2 (les chatons ayant tous une personnalité), 5A1 (les chiots se disputant). Ces unités portent au final sur les relations entre humains, soit les différents types de familles pour l'une et l'importance partagée pour l'autre. Ainsi, dans les seules unités où les goûts et les différences individuelles des animaux sont soulignés, il ne s'agit pas d'ensuite discuter des implications de ces différences, par exemple que les animaux sont des individus et qu'ils ont une personnalité, donc une expérience subjective du monde influencée par leurs préférences et ce que leur environnement leur permet. Nous en concluons, avec réserve, que l'animal de compagnie au premier cycle est présenté comme un individu non

remplaçable par un autre, dont la présence a une certaine importance, mais qu'une réflexion éthique plus poussée à ce sujet n'est pas suggérée.

Il s'avère plus difficile de percevoir comment se positionne l'animal de compagnie par rapport à l'humain malgré cette importante présence. Il semble que les humains ont la responsabilité de combler les besoins des animaux domestiques, mais seulement lorsque ceux-ci font partie de leur famille. Les animaux domestiques dont on est témoin de maltraitance, par exemple, ou encore ceux abandonnés et sans gardiens ne sont pas inclus dans les pages des manuels au premier cycle, bien que ces thèmes soient de bons leviers pour traiter des besoins des animaux, une exigence du programme. Enfin, tel que présenté dans les résultats, on classe les animaux domestiques plutôt du côté des humains dans une catégorisation être vivant/chose.

En résumé, les animaux de compagnie sont fréquemment représentés au premier cycle, mais souvent pour initier des thèmes qui ne concernent pas les animaux, tels que la prise de conscience de l'enfant envers ses propres besoins et l'importance du partage. D'une perspective d'éthique animale, des éléments essentiels sont tout de même présents : on voit l'animal de compagnie comme un individu ayant des intérêts. Par rapport à l'humain, on le distingue de celui-ci, mais on lui accorde un statut relativement important, soit un membre de la famille qui est utilisé pour sa compagnie, mais qui aussi est une fin en soi, celle d'avoir une bonne vie. Enfin, leur représentation rappelle le courant du développement de l'empathie en *humane education*, car on encourage, dans la plupart des unités, une relation respectueuse et informée entre l'enfant et son animal de compagnie.

### *1.1.2. Les animaux de compagnie au deuxième cycle*

Tout d'abord, la moins grande présence des animaux de compagnie par rapport au nombre total d'unités repérées peut être expliquée par la structure du programme. Celui-ci prescrit une progression pour l'enfant au travers des cycles. Ainsi, on s'appuie d'abord sur l'environnement immédiat au premier cycle pour passer à l'environnement proche au

deuxième. Les éléments de contenu du programme montrent qu'on élargit le champ d'intérêt de l'élève. Ceci est également illustré dans les titres mêmes des manuels de la collection A, à titre d'exemple : «Près de moi» pour le premier cycle; «Autour de nous» pour le deuxième cycle; «Vers le monde» pour le troisième cycle.

Les concepteurs des manuels semblent donc avoir jugé que les animaux de compagnie étaient davantage pertinents lorsque l'on traite de l'environnement immédiat de l'enfant, comparativement à l'environnement proche au deuxième cycle. Ils sont par contre inclus dans plusieurs unités traitant de la vie de famille, une continuation du premier cycle. Par ailleurs, on fait allusion aux intérêts des animaux de compagnie, mais de manière moins explicite qu'au premier cycle. Il n'y a pas de mention du besoin d'exprimer des comportements naturels : pouvoir réagir à un environnement stimulant et avoir de la compagnie. De plus, dans l'ensemble des unités, les besoins sont peu présentés comme étant impératifs à combler. Ceci s'explique possiblement par le fait que les « besoins des êtres vivants » est une prescription de contenu du programme seulement au premier cycle. On utilise l'animal de compagnie plutôt pour illustrer d'autres réalités de l'enfant au 2<sup>e</sup> cycle, telles que les situations frustrantes entre amis et les responsabilités familiales.

Les unités étant moins centrées sur les besoins des animaux, on parle d'eux davantage du point de vue de l'enfant. Illustrant bien ce constat est l'unité de la collection D mentionnée au chapitre précédent, où les intérêts de l'animal de compagnie sont plutôt ignorés : le chien gruge et joue avec les objets de l'enfant, et ce dernier le trouve dérangent. Bien que le contenu aurait pu être un levier pour aborder la capacité de comprendre le point de vue d'autrui (que ce soit un ami dans la classe ou un animal de compagnie), il n'est pas destiné à sensibiliser l'élève à réfléchir aux besoins non comblés de son animal qui se traduiront par des comportements désagréables. L'unité est peut-être efficace pour aborder la gestion des émotions, mais elle utilise l'animal de compagnie comme élément suscitant un intérêt, sans explorer la dimension de responsabilité envers lui.

Un autre exemple de cet ordre est l'unité qui décrit une scène où le personnage fait danser son chien en le tenant par les pattes avant (2-3D1). En *HE*, les enfants sont sensibilisés aux interactions qui sont amusantes pour eux-mêmes mais qui peuvent être désagréables ou frustrantes pour l'animal. En effet, selon les connaissances en comportement canin, les chiens n'aiment pas se faire tenir par les pattes de manière contrôlée, ce qui peut mener à des comportements agités de la part de l'animal et même des morsures. Bien entendu, le PÉCR ne s'est pas donné comme objectif d'améliorer les relations entre l'élève et son animal de compagnie à la maison et il est compréhensible que les intentions pédagogiques n'aillent pas en ce sens. Cependant, comme l'animal de compagnie est utilisé pour attirer l'attention de l'enfant vers un autre thème en éthique (ici, le thème étant l'amitié), par ricochet, on attire aussi son attention, sans le vouloir, envers un autre thème éthique : la vulnérabilité des animaux domestiques au sein d'une famille. Une certaine considération quant aux effets des actions démontrées envers cet animal aurait pu faire partie du contenu pour mettre en œuvre les objectifs poursuivis par le PÉCR dans la compétence 1.

Bien que le PÉCR ne se donne pas le mandat d'améliorer le bien-être animal, notons l'unité mentionnant brièvement la possibilité de dénoncer les mauvais traitements que son voisin fait subir à son chien. Il semble ici qu'on souhaite faire prendre conscience à l'élève qu'il ou elle a la possibilité de poser une action lorsqu'un animal de compagnie est en détresse, même si ce dernier appartient à un étranger. Cette unité se situe sans équivoque dans le courant « *Sensibilisation aux enjeux* » de la HE. Il s'agit d'un cas isolé : dans aucune autre unité ne parle-t-on d'enjeux par rapport aux animaux de compagnie qui touchent l'environnement proche de l'élève et non son propre animal.

En résumé, il semble que les animaux de compagnie au deuxième cycle du primaire soient présentés comme des individus faisant partie de la vie des enfants, causant tantôt désagréments et frustrations ou moments de joie et de camaraderie. Le point de vue de l'animal n'est pas abordé et on ne cherche pas à faire réfléchir l'enfant sur les conséquences de ses comportements sur la qualité de vie de son animal de compagnie. Pour ces raisons, nous jugeons qu'aucune posture en ÉA n'est présentée, et qu'un point

de départ pour une réflexion d'ÉA (qui serait non normative) n'est pas offert non plus. Même dans l'unité portant sur le hamster de l'école, où les besoins de base sont importants et où toute une organisation est mise en place pour les combler, on ne pourrait identifier un courant welfariste, car il ne s'agit pas d'enrichir le milieu de vie de l'animal afin d'améliorer son bien-être de manière à ce que sa sociabilité ou ses capacités cognitives soient prises en compte.

Aucun courant de la HE n'est perceptible, principalement car une trop grande méconnaissance du comportement animal est représentée (besoin de mâchouiller n'est pas mentionné lorsque le chien gruge la bédé ; chien qu'on fait danser pour s'amuser, hamster dont on ignore les besoins psychologiques). Une exception notable est l'unité portant sur les mauvais traitements du chien du voisin. Elle se place sans équivoque dans le courant *Sensibilisation aux enjeux* de la HE, et plus précisément dans le sous-courant qui « *Augmenter les connaissances relativement au bien-être animal* ». (voir chapitre 2, p. 58). L'une de ces connaissances est de savoir qu'il est possible de dénoncer des abus dont nous sommes témoins aux autorités compétentes. Pourquoi cette information se retrouve-t-elle dans un manuel au deuxième cycle, si dans toutes les autres pages on fait fi des questions de bien-être ou d'éthique animale?

### 1.1.3. *Les animaux de compagnie au troisième cycle*

Si l'on observe le contenu prescrit pour le troisième cycle en ÉCR, on remarque que l'élève est appelé à réfléchir sur des questions sociétales. Quelques unités portant sur les animaux de compagnie au troisième cycle le démontrent. Ainsi, l'unité faisant un tour d'horizon des opinions divergentes concernant la présence des chiens dans les endroits publics (pensons au parallèle qui peut facilement être fait avec l'enjeu sur les pitbulls, toujours d'actualité) ou à celle faisant référence à l'opinion publique sur la cruauté envers les animaux de compagnie (Unité sur Buck), conduisent d'une certaine manière l'élève à réfléchir sur la place attribuée aux animaux, du moins les animaux de compagnie, dans notre société.

L'unité de Buck contient en elle-même des interrogations d'ordre d'éthique animale car elle se termine ainsi : « Selon toi, cette façon de traiter un chien est-elle acceptable ou inacceptable ? Pour quelles raisons ? La réponse à cette dernière question peut-elle varier selon les époques et les lieux ? » Toutes ces questions sont de l'ordre de l'éthique animale car on se préoccupe du traitement des animaux pris comme des individus et non des espèces, et l'on se questionne sur l'acceptabilité de leur traitement. Plus précisément, on se penche ici sur le vécu d'un individu : ses émotions, sa douleur, sa peur et ses autres expériences. Lorsqu'on remet en question le traitement des animaux (que ce soit un individu, ou des milliers d'individus) en se penchant précisément sur ce qui est éthiquement acceptable de leur faire subir, on fait une réflexion éthique qui est de l'ordre de l'éthique animale. Il semble donc qu'au troisième cycle, selon cette unité du moins, l'éthique animale occupe un certain espace dans la formation éthique au primaire.

Toutefois, comme nous l'avons vu, les intérêts des animaux sont peu mentionnés dans les autres unités. Dans celle portant sur un règlement permettant ou interdisant la présence d'animaux de compagnie au marché, il n'est pas question de l'impact d'une décision ou d'une autre sur la qualité de vie des chiens eux-mêmes, mais plutôt la qualité de vie des gens impliqués. Similairement, le garçon présentant son hamster comme étant très intelligent puisqu'il l'a dressé à faire des tours (3-1C1) ne semble pas conscient du plaisir éprouvé ou non par un animal de compagnie à qui on demande de faire une telle ou telle action. Le fait que peu d'attention est portée aux intérêts des animaux peut être expliqué en partie car les unités portent davantage sur les relations entre humains, que sur les relations humains-animaux.

Pour ce qui est de la place de l'animal de compagnie par rapport aux humains, toujours selon les dimensions de la grille, une continuité par rapport aux autres cycles est observée, c'est-à-dire que l'humain, malgré qu'il considère l'animal de compagnie comme pouvant faire partie de sa famille, se distingue de l'animal. L'utilité de l'animal de compagnie est un aspect très présent au troisième cycle. Contrairement aux autres cycles, celui-ci est souvent vu comme un moyen, car on le présente comme chien de personne aveugle (31A1), ou animal apportant sécurité et compagnie (32C2), ou alors

divertissement (3-1C1). On traite aussi du thème de l'animal de compagnie utilisé de manière abusive pour le travail (3-1D2). Ainsi, qu'elle soit normalisée ou critiquée, l'utilisation de l'animal de compagnie est fréquemment mentionnée.

Il est à souligner que l'unité portant sur Buck est une des seules qui présente un questionnement d'éthique animale proprement dit au primaire, dans tous les manuels et pour tous les types d'animaux. Aucune posture d'éthique animale n'est présentée (comme l'utilitarisme ou l'abolitionnisme). On demande plutôt à l'élève de faire sa propre opinion. Ceci est cohérent avec les exigences du programme, notamment en regard de la posture enseignante, mais aussi avec la discipline de l'éthique animale. On n'impose pas une orientation à l'élève, mais s'il ou elle répond que les chiens ne devraient jamais être utilisés pour le travail, peu importe les conditions, sa position serait semblable à l'abolitionnisme. Si sa position est qu'une vie de chien de travail (chien de traîneau par exemple) est acceptable dans la mesure où l'animal a des conditions minimales assurant un certain bien-être, on s'approcherait alors du welfarisme<sup>66</sup>. Bref, ne pas imposer une posture mais plutôt susciter un questionnement éthique est le propre de l'éthique animale, et une certaine forme est visible ici.

Enfin, toujours en lien avec cette unité, il est à préciser que bien que son contenu soit frappant (par le fait qu'on y consacre plusieurs pages d'un manuel et qu'une scène violente y est décrite), aucun repère n'est proposé à l'enseignant ou à l'élève pour soutenir sa réflexion éthique. La présence de repères est cependant une condition pour mettre en œuvre la compétence 1, selon le programme. On y explique que « [l]a réflexion des élèves au regard de questions éthiques les oblige en effet à analyser divers éléments d'une situation et à considérer différents repères » (MELS, 2008, p.284). Autrement dit, on demande de réfléchir à une question d'éthique animale, mais sans repère pour le faire puisqu'il n'y a pas d'informations disponibles en matière de courants ou même de concepts en éthique animale. Notons que pour les autres types de réflexions encouragées dans les manuels, on offre des repères à l'élève (pensons aux missions de Greenpeace

---

<sup>66</sup> Le welfarisme en soi n'est pas considéré une posture en éthique animale mais plutôt une philosophie guidant une utilisation responsable des animaux. Cependant, la réflexion de l'élève est tout de même ici de l'ordre de l'éthique animale.

pour les questions environnementales ou à la charte des Droits de la personne pour les questions de liberté).

Enfin, un courant de HE est perceptible au troisième cycle du primaire. Ainsi, l'unité de Buck se rapproche du courant « Sensibilisation aux enjeux », car on demande explicitement à l'élève de se questionner sur l'acceptabilité du traitement des animaux selon les époques et les lieux. En effet, lorsqu'on fait prendre conscience à l'élève que des animaux sont victimes d'un certain traitement en conséquence à ce qui est socialement accepté à une époque donnée ou dans une société donnée, on lui permet de mieux comprendre un enjeu social et d'y être sensibilisé. L'unité portant sur le chien d'aveugle pourrait pour sa part se rapprocher du courant « Développement de l'empathie », car on encourage l'élève à en savoir plus au sujet des autres avant de les juger<sup>67</sup>. Par contre, l'unité ne porte pas suffisamment sur la relation avec l'animal pour clairement identifier ce courant. Enfin, l'unité qui présente un enfant fier des tours qu'il a enseignés à son hamster ne se rapproche d'aucun courant de HE, car il n'existe pas de questionnement sur le caractère respectueux ou non d'une telle vision de l'animal de compagnie, c'est-à-dire un petit animal pouvant nous divertir en apprenant des tours. La HE s'appuie sur les connaissances actuelles sur le comportement animal, à savoir quel type d'environnement et d'interactions leur permettent de ressentir un bien-être (par exemple, avoir un environnement stimulant où il peut se cacher et jouer, et un humain qui lui apporte un contact physique attentif). Par conséquent, en HE, on encourage l'enfant à porter une attention particulière au plaisir ressenti par son animal lors des contacts qu'il ou elle a avec lui, et non seulement à l'aspect amusant ou divertissant de cette interaction.

En conclusion, les représentations des animaux de compagnie sont disparates. Les animaux sont tantôt le sujet d'un questionnement d'éthique animale, tantôt objets d'une situation personnelle ou sociale sans considération pour leurs intérêts. Les unités repérées ne forment pas un tout homogène qui permet de tirer des conclusions générales.

---

<sup>67</sup> Dans cette unité, des enfants ont peur d'un homme mystérieux et de son chien qui aboie jusqu'à ce qu'ils découvrent que l'homme est gentil et qu'il a besoin de son chien pour le guider. On voit alors le chien d'un autre œil, ayant plus de reconnaissance pour le bien qu'il apporte.



## 1.2. Les animaux d'élevage

### 1.2.1. Les animaux d'élevage au premier cycle

Les animaux d'élevage sont peu présents au premier cycle du primaire, mais jouent un rôle peu ambigu : ils servent à nous nourrir et à nous vêtir. L'unité 1-6A1, de par son titre « La nature à notre service », résume bien la façon dont ils sont représentés.

L'animal d'élevage ne semble pas être conceptualisé comme étant un être sensible, car il n'est pas perçu dans son individualité et en fonction de ses intérêts. Les humains sont responsables de les nourrir et de les abriter, mais leurs obligations à leur égard semblent se limiter à ces deux intérêts, correspondant partiellement au premier et au deuxième intérêts dans le cadre des Cinq Libertés<sup>68</sup>. Bien qu'on termine cette même unité (1-6A1) en interrogeant l'élève: « Toi, comment peux-tu répondre aux besoins des animaux? », il ne semble pas qu'une réelle considération des besoins des animaux soient encouragée. Dans le guide d'enseignement, on nomme cette relation « une interdépendance entre les êtres vivants ». Or, les implications éthiques de cette « interdépendance » ne sont pas abordées, et sont même découragées dans le *Propos d'éthique* présenté à l'enseignant le guide d'enseignement précisant les intentions pédagogiques à poursuivre:

Il peut être difficile pour les élèves de réaliser comment sont produits tous les aliments, les objets et les vêtements essentiels à leur survie tellement ces éléments font partie de leur quotidien. Il importe donc de les amener à une prise de conscience de l'origine de tous ces bienfaits et de leur faire réaliser que l'être humain est un être interdépendant qui a besoins des autres êtres vivants.

En d'autres mots, si les élèves expriment un malaise quant à l'utilisation animale pour l'élevage, il ne faut pas, selon le guide d'enseignement, discuter avec eux des problématiques entourant cette utilisation, mais plutôt insister sur les bienfaits de leur utilisation et sur le caractère bénéfique de cette « interdépendance ». Les concepteurs des

---

<sup>68</sup> Rappelons que le premier intérêt consiste à avoir accès à de l'eau en tout temps et une nutrition adéquate, tandis que pour le deuxième, l'animal doit avoir un environnement adéquat comprenant une aire pour se reposer. Les unités ne spécifient pas la qualité de leur abri.

manuels scolaires n'encouragent pas une remise en question et une discussion portant sur les enjeux éthiques de l'utilisation animale. La posture transmise est que le rôle de l'humain est de protéger les plantes et les animaux qui jouent un rôle important dans la vie des humains, et que cette utilisation est nécessaire et bénéfique.

Or, on compare l'utilisation animale à l'utilisation de ressources provenant du règne végétal, comme les arbres. Tel que justifié au premier chapitre, ces deux types d'utilisation des ressources nécessitent des considérations différentes d'un point de vue éthique.

Enfin, le fait que les traditions autochtones soient mentionnées en début de cette unité nous porte à croire que l'argument de tradition est employé pour justifier l'utilisation des animaux d'élevage de nos jours. Cette unité laisse croire que si les autochtones sont près de la nature et en sont respectueux, et qu'ils chassaient pour manger de la viande, alors nous pourrions penser que l'utilisation d'aujourd'hui est elle aussi « près de la nature et respectueuse ». Or, on ne mentionne nulle part que la production moderne de produits animaux est aujourd'hui industrielle, où les animaux ne peuvent en rien vivre une vie naturelle et où leurs besoins de base ne sont pas pris adéquatement en compte. Il est de notre avis que les manuels scolaires ne présentent pas un portrait nuancé, mais cherchent plutôt à conserver le statu quo sur l'utilisation animale en perpétuant l'image de la ferme familiale comme étant la source principale des produits que l'on consomme. Des informations fautives sont d'ailleurs présentées à l'élève, par exemple que les vaches laitières peuvent allaiter leurs veaux (car l'unité sur le fromage décrit la production de lait de la vache par une image d'une vache dans un champ avec son veau). Dans la pratique, les veaux sont enlevés rapidement afin que le lait maternel soit plutôt recueilli pour la vente. Il est à noter que la viande est abordée dans l'unité 1-2D2, mais le processus de fabrication n'est pas expliqué.

En conclusion, l'animal d'élevage est présenté au premier cycle comme étant content de son sort et ayant des besoins simples. Il est à notre service et le fait de le nourrir, de l'abreuver et l'abriter est la façon de rendre la relation réciproque et positive.

Un malaise exprimé par l'élève quant à cette utilisation est redirigé vers des idéaux déjà véhiculés dans la société. Aucune notion d'éthique animale n'est abordée, ni même de welfarisme, car aucune unité ne parle d'améliorer les conditions de vie des animaux d'élevage. Il est de notre avis qu'aucun courant de HE n'est perceptible, du fait qu'il n'y ait pas de aucune phrase ou notion dans les manuels qui encourage un traitement plus respectueux des animaux comparativement aux conditions actuelles, et qu'aucun enjeu sociétal n'est abordé.

Une question s'impose ici : est-ce le rôle des manuels d'ÉCR au primaire d'aborder toutes ces questions ? La réponse est probablement non, principalement en raison de l'âge des enfants, surtout au premier cycle, car le thème de la souffrance n'est possiblement pas approprié pour ce groupe d'âge. Cependant, le choix a été fait de parler de la production de produits animaux et de présenter des informations non nuancées à son sujet. Peut-être serait-il préférable de ne simplement pas aborder ces thèmes au premier cycle, du moins dans le cadre de la formation éthique de l'élève, ou alors de trouver un moyen de présenter des informations exactes et nuancées, mais d'une manière adéquate pour des élèves du primaire.

### *1.2.2. Les animaux d'élevage au deuxième cycle*

Les animaux d'élevage sont presque absents au second cycle du primaire, une seule unité d'analyse ayant été repérée, où on mentionne l'invention de l'élevage pour remplacer la chasse dans une unité d'enseignement portant sur le besoin humain de se regrouper. Selon le PÉCR, au deuxième cycle, on amène l'élève à élargir sa considération en passant de son environnement immédiat vers son environnement proche. Ainsi, les animaux d'élevage semblent être principalement abordés pour traiter du besoin de collectivité des êtres humains, et non comme un enjeu éthique.

L'animal d'élevage ne semble pas être présenté comme étant un être sensible, car aucun intérêt ou besoin des animaux d'élevage n'est mentionné et qu'ils ne sont pas présentés comme étant des individus, mais plutôt comme un groupe homogène. Ceci

laisse croire que ce début de relation étroite entre humains et animaux gardés en captivité pour la consommation ne nécessite pas de considération éthique envers les animaux, c'est-à-dire que ceux-ci ne sont pas vus comme étant des êtres sensibles et que les effets de l'élevage sur eux ne sont pas pris en compte. Des éléments essentiels pour engendrer une réflexion d'éthique animale sont donc absents dans cette seule unité au deuxième cycle du primaire.

Pour ce qui est de l'humain par rapport à l'animal domestiqué pour l'élevage, on présente ce dernier comme étant utile au premier. L'élevage animal est présenté comme étant un développement souhaitable des sociétés humaines. On le compare à la culture de la terre, puis au développement des villes. Le fait que cette évolution des mœurs implique des êtres vivants sensibles n'est pas souligné. L'utilité de la pratique de l'élevage semble justifier la captivité des animaux et du même coup l'absence de mention de leur qualité de vie dans ce nouvel arrangement. Bien sûr, l'absence de mention ne signifie pas automatiquement une vision de l'animal-objet. Cependant, comme l'unité met explicitement les besoins des êtres humains en relief et demeure silencieuse au sujet de ceux des animaux, ce choix apparaît éclairant quant à la vision de l'animal véhiculée dans cette unité: il existe pour nous nourrir. Nous en concluons donc que cette unité, la seule mentionnant les animaux d'élevage au deuxième cycle, n'encourage pas de réflexion éthique quant à ces derniers et ne se rapproche d'aucune position d'ÉA et d'aucun courant de HE.

### *1.2.3. Les animaux d'élevage au troisième cycle*

Nous avons vu que les animaux d'élevage sont également pratiquement absents des manuels d'ÉCR au troisième cycle. L'unité d'enseignement ne porte aucunement sur les animaux eux-mêmes, il est donc compréhensible que les auteurs soient silencieux quant à leurs intérêts. Ils ne sont pas présentés comme des êtres sensibles, c'est-à-dire des êtres ayant la capacité de ressentir douleur, émotions et plaisir. Quant à leur place parmi les humains, ils sont un outil de subsistance. En résumé, le traitement de ce thème est presque identique qu'au deuxième cycle.

Comme le troisième cycle est le moment pour se pencher sur des questions éthiques au niveau sociétal<sup>69</sup>, davantage de repères pour aborder des questions socialement vives entourant les différentes valeurs et les visions quant à la relation humain-animal pourraient être jugés adéquats pour mettre en œuvre les objectifs de la compétence 1 du PÉCR, notamment en ce qui a trait aux animaux d'élevage.

### **1.3. Les animaux sauvages en liberté**

#### *1.3.1. Les animaux sauvages en liberté au premier cycle*

Déterminer si l'animal sauvage est présenté comme un être sensible au premier cycle est possible seulement en combinant différentes dimensions de la grille d'analyse. Nous avons vu que certains intérêts des animaux sauvages sont mis de l'avant. On se désole du sort de l'individu, épuisé dans l'eau, à la recherche de glace pour se sortir de la noyade. Ceci peut nous amener à conclure que la détresse de cet ours polaire est importante. Cependant, on insiste, dans cette unité ainsi que dans les autres qui portent sur les effets néfastes de l'activité humaine sur les animaux sauvages, que le problème principal est la disparition des espèces animales. Or, un souci pour le sort des espèces animales relève plutôt de l'éthique environnementale et non de l'éthique animale. En effet, aucune unité ne mentionne les intérêts d'un animal sauvage ne faisant pas partie d'une espèce menacée : par exemple, les mauvais traitements réservés à la faune urbaine (ratons laveurs causant des nuisances) ou les animaux sauvages tués ou blessés pour le plaisir (pêche où on relâche les poissons blessés, enfants s'amusant à lancer une grenouille). Nous avons vu au premier chapitre que de tels thèmes peuvent être abordés dans des activités éducatives relatives aux animaux au premier cycle (par exemple, le programme scolaire de la SPA de l'Estrie, p. 17). Aborder la Société protectrice des animaux est même un repère suggéré dans le document du MELS nommé « *Progression des apprentissages* », un complément du PÉCR. Cependant, dans les manuels en ÉCR, les humains ne sont responsables du bien-être ou de la protection des animaux sauvages

---

<sup>69</sup> Les deux thèmes prescrits pour le troisième cycle étant « Des personnes membres de la société » et « Des exigences de la vie en société » (MELS, 2008, p.345)

que lorsque leur espèce est menacée, et non lorsque l'activité humaine cause de la détresse à des individus.

Puisque l'animal sauvage n'est pas présenté comme un individu distinguable d'un autre, mais plutôt comme un représentant de son espèce, les résultats de ces deux dimensions de la grille nous amènent à conclure que la perception des animaux sauvages en tant que peuples formés d'individus ayant des expériences conscientes n'est pas encouragée. Bien qu'on fasse allusion au fait qu'un individu peut vivre de la détresse (tel un être sensible), on promeut la protection de ses intérêts dans un contexte de préservation de l'environnement, ce qui est un domaine de l'éthique tout aussi valable, mais prend ici toute la place alors qu'une réflexion d'éthique animale pourrait la côtoyer aisément.

Pour ce qui est de l'animal sauvage en liberté par rapport à l'humain, les résultats sont plus ambigus à interpréter. Il semble que ces animaux n'existent pas clairement pour l'utilisation humaine, comme c'est le cas pour les animaux d'élevage, tel que discuté dans les sections précédentes. Certaines unités laissent entendre que leur fin est de faire partie de la nature, ce qui n'est donc pas un moyen. Cependant, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, on demande à un endroit comment les animaux sauvages peuvent satisfaire certains besoins des êtres humains, ce qui laisse entendre une utilité quelconque. Bien que l'unité ou même le guide de l'enseignant ne suggère pas de réponse, la question en soi semble justifier une vision de l'animal comme ressource à la disposition de l'humain.

Il est à noter que pour ce qui est de voir l'animal et l'humain comme étant des semblables, le premier cycle du primaire utilise à plus d'un endroit l'exemple des animaux sauvages pour imaginer la vie en communauté chez les humains. Ainsi, les rôles précis joués par les abeilles dans une ruche ou les outardes dans une formation de vol sont décrits afin d'amener l'élève à réfléchir sur de multiples sujets portant sur la société, telle que la notion de responsabilité individuelle. Les manuels semblent ici utiliser l'intérêt des enfants envers les animaux afin d'imaginer un principe important. Il ne ressort

pas que l'intention pédagogique est de sensibiliser l'élève au caractère complexe de la vie sociale des animaux (ce qui pourrait poser les bases d'une réflexion d'ÉA ou constituer un élément de HE), mais plutôt d'utiliser les animaux comme élément accrocheur pour susciter l'intérêt afin de penser la réalité sociale, et proprement humaine, dans laquelle évolue l'élève.

Pour conclure, une certaine éthique est présente au premier cycle quand vient le temps de réfléchir au traitement des animaux sauvages. Par contre, il s'agirait ici plutôt d'une éthique environnementale et non d'une éthique animale, que ce soit du courant utilitariste, abolitionniste ou même welfariste. Il pourrait sembler possible de placer les données dans le courant *Sensibilisation aux enjeux* de la HE, mais ceci serait fautif du simple fait qu'aucun élément supplémentaire par rapport au respect des animaux n'est apporté comparativement à une éducation portant sur l'importance de la préservation de l'environnement.

### 1.3.2. *Les animaux sauvages en liberté au deuxième cycle*

Nous avons vu que les intérêts des animaux sauvages sont peu mentionnés au deuxième cycle et que lorsqu'ils le sont, ce sont les animaux eux-mêmes qui les combrent. Dans les autres unités, on ne mentionne pas la capacité à ressentir la faim, le stress, la peur, ou toute autre expérience subjective, même lorsque que l'on parle d'attraper les animaux pour les manger ou lorsqu'on compare leurs comportements aux comportements humains. Nous avons aussi vu que l'animal sauvage n'est presque jamais présenté dans son individualité. Ceci ne mène pas nécessairement à une représentation de l'animal comme animal-objet, mais nous pouvons tout de même en conclure que l'animal sauvage au deuxième cycle n'est pas présenté comme un être sensible, et que ceci est observable grâce à des indicateurs différents qu'au premier cycle.

Pour ce qui est de l'humain par rapport aux animaux sauvages, nous avons vu que plusieurs unités comparent les comportements humains à ceux des animaux, ce qui pourrait s'avérer être une information pertinente pour déterminer quelle conception de

l'animal est présentée. En effet, si l'on traite de leurs comportements pour imaginer les relations humaines, on reconnaît alors minimalement que leur expérience est semblable, en certains points, à l'expérience humaine. Cependant, une note dans le guide d'enseignement laisse croire, dans tous les cas, que les humains sont en fait supérieurs aux animaux.

Par exemple, dans l'unité portant sur les oiseaux sauvages (2-1A1), on utilise le comportement des oiseaux pour faire une analogie avec les rapports humains. Bien que cette comparaison puisse être utile pour réfléchir sur les comportements qui favorisent ou entravent le vivre-ensemble (tel que prendre la place des autres, ou à l'opposé, prendre sa place tout en acceptant la présence des autres), il s'agit d'une présentation anthropomorphique de l'animal qui nous mène à juger la qualité des animaux selon des critères humains. En effet, dans l'unité, on demande à l'enfant s'il connaît des gens qui expriment ces comportements négatifs aussi, comme ceux de l'étourneau ou du vacher. Cet angle d'approche peut d'un côté aider à réfléchir aux comportements humains en les caricaturant ainsi, mais peut d'un autre encourager une incompréhension de la vie sociale des animaux et même une dévalorisation de l'animal, car on laisse entendre que chez les animaux, il existe des méchants (les étourneaux, par exemple) et des gentils (les chardonnerets). Cette différenciation anthropomorphique peut mener à des glissements lors de la formation de l'opinion quant au traitement des animaux (par exemple, il serait moins cruel de lancer une pierre sur un étourneau pour s'amuser que sur un chardonneret). Dans les faits, ces deux oiseaux agissent selon leurs instincts pour défendre leurs propres intérêts et assurer leur survie. Ceci est contraire aux visées du sous-courant « *Encourager une meilleure connaissance des animaux* » de la HE, du courant « *Développement de l'empathie* ». Comme le deuxième cycle fait suite au premier dans la progression des apprentissages, et qu'une connaissance des besoins des êtres vivants est un élément prescrit du PÉCR, il semble qu'une telle représentation erronée des animaux peut être interprétée comme étant contraire aux objectifs du programme.



Parallèlement, dans l'unité portant sur la hiérarchie chez les loups, le guide pédagogique note qu'une importante différence existant entre les loups et les humains est la capacité de réfléchir, chez les humains, aux moyens pour améliorer la vie de groupe. Selon nous, ceci dénote une vision de l'humain comme être supérieur et infuse une perception de supériorité dans la conception de l'animal par rapport à l'humain, au lieu de présenter d'autres manières de conceptualiser les différences et les similitudes entre les espèces. Par exemple, les humains ont une technologie et un langage beaucoup plus développé (sans en avoir l'exclusivité), mais sont également les plus destructeurs. Les différents angles pourraient être présentés pour permettre à l'élève d'y réfléchir et de les mettre en tension. Cependant, une seule perception de l'animal est présentée, et ce d'une manière implicite. Ce choix, peut-être non conscient de la part des concepteurs de manuels, aurait possiblement avantage à être mieux compris avant d'être transmis aux élèves dans le cadre de leur formation éthique.

Pour poursuivre l'interprétation des résultats, nous avons noté que l'utilité de l'animal sauvage en liberté est peu claire au deuxième cycle. La pêche et la chasse individuelle (non commerciale) est normalisée et associée à un amour de la nature. Dans la collection A, on décrit une scène de chasse entre un jeune Algonquin et son père comme étant un très beau moment, alors qu'un petit Québécois vivant dans une famille aimant passer beaucoup de temps en nature apprend les rudiments de la chasse avec ses parents. Il est bien sûr possible d'être chasseur et aimer la nature, mais ce manuel semble laisser entendre que les deux vont nécessairement de pair. Ceci n'est pas contrasté avec une manière différente d'aimer la nature, soit d'adhérer à un désir de ne pas perturber les animaux et donc de privilégier, par exemple, l'apnée pour observer les poissons, l'ornithologie ou la photographie d'animaux sauvages. Cette posture n'est présentée dans aucune unité, bien que trois unités font référence à l'harmonie entre les humains et la nature. Le choix entre ces différentes attitudes gagnerait à être présenté à l'élève afin que ce dernier développe sa propre vision.

En conclusion, les animaux sauvages en liberté au second cycle sont représentés de deux manières dans les manuels. Ils sont : 1. des êtres ayant des comportements servant

de point de départ pour discuter des comportements humains et ; 2. objet de pêche et de chasse chez les gens qui sont près de la nature. Leur bien-être et leur expérience en tant qu'individus doués de sensibilité ne sont pas des thèmes abordés. On peut donc en conclure qu'aucune posture d'éthique animale n'est présentée, et qu'aucune réflexion éthique par rapport à ces animaux n'est proposée. Les finalités du PÉCR visent à harmoniser les relations entre humains, ce qui peut expliquer cette absence de considération pour les intérêts des animaux. Cependant, l'utilisation du thème des animaux sauvages pour parvenir aux finalités du PÉCR peut laisser perplexe, non seulement selon une perspective d'ÉA et de HE, mais aussi au regard des objectifs au premier cycle, soit de réfléchir aux besoins des êtres vivants. Ne devrait-il pas y avoir continuité, et non une coupure, du premier cycle au deuxième cycle?

### *1.3.3. Les animaux sauvages en liberté au troisième cycle*

Nous avons vu que les deux unités repérées au troisième cycle sont très différentes. Leur interprétation se doit donc d'être différenciée.

Bien que l'unité sur les baleines traite d'un enjeu important en éthique animale et environnementale, cette unité ne présente tout de même pas explicitement l'animal comme un être sensible. En effet, selon l'unité, les activistes de Greenpeace s'alarment de la diminution du nombre de baleines et non de la souffrance qui leur est causée lorsqu'elles sont harponnées. En d'autres mots, c'est le fait que leur nombre diminue, l'atteinte à leur espèce, qui est déplorable, du moins si l'on se fie au texte de l'unité d'enseignement.

La place de l'être humain, celle qui est implicitement favorisée dans cette unité, par rapport à cet animal en est une de protection contre l'activité commerciale néfaste. En éthique animale, peu importe la position, la posture est très semblable, c'est-à-dire que l'humain a des responsabilités morales envers les animaux, et se doit de les protéger notamment quand l'activité humaine leur porte atteinte. Seulement, en éthique animale, on se questionnerait plutôt sur ce que vivent les baleines : la souffrance et le stress

physique et aussi psychologique, vécus par les baleines lorsqu'elles tentent de se protéger et de protéger leurs petits. Même si leur nombre était encore très grand et leur espèce en aucun danger, leur expérience serait considérée tout autant. Ceci n'est pas l'angle d'approche de l'unité. On traite de cet enjeu social plutôt d'une perspective environnementale. Par contre, le courage des activistes louangé dans cette unité (des gens dans un petit canot pneumatique, se plaçant entre les baleines et les baleiniers, risquant de se faire eux-mêmes harponner) encourage une certaine empathie tant pour ces défenseurs des animaux que pour les animaux eux-mêmes victimes des attaques par harpons. Indirectement et peut-être sans le vouloir, les concepteurs ont donc inclus au troisième cycle un repère pour une réflexion d'éthique animale. Cette unité rappelle également le courant « *Sensibilisation aux enjeux* » de la HE, et plus précisément le sous-courant « *Élément à intégrer à l'éducation relative à l'environnement ou la character education* ».

Enfin, le fait que, selon les informations contenues dans cette unité, le problème est maintenant réglé, la chasse se déroulant dans les années 1970 et l'existence actuelle d'une loi interdisant la chasse aux baleines dans les mers entourant l'Antarctique, peut être vu comme un élément décourageant l'ÉA. En effet, cette unité peut donner l'impression que la chasse aux baleines est maintenant chose du passé et qu'on n'a plus à s'en préoccuper, ce qui peut déresponsabiliser les élèves d'aujourd'hui à prendre position ou poser des actions en lien avec des causes semblables. D'une perspective d'ÉA, cette unité provoque ainsi une ambivalence : d'un côté la protection des animaux justifie un comportement héroïque, mais d'un autre, ce dernier n'est plus nécessaire de nos jours.

Pour ce qui est de l'autre unité, elle suscite également de l'ambivalence. D'un côté, la chasse des cochons comme source de nourriture est mentionnée, mais cet acte est le désir des personnages qui sont violents. L'histoire porte sur la perte de civilité chez un groupe de jeunes garçons laissés à eux-mêmes. Les chasseurs de l'histoire sont représentés comme étant « des animaux » et les garçons voulant l'harmonie du groupe et la préservation du feu sont représentés comme étant plus « humains ». L'unité d'enseignement ne porte pas sur cette vision ambivalente de l'animal et des relations humains-animaux, mais plutôt sur les relations harmonieuses au sein de la société.

Concluons-en que, par inadvertance, la chasse des animaux sauvages est associée à un comportement peu civilisé. Dans cette unité, aucune posture d'éthique animale ou de HE n'est repérée, mais une certaine vision des relations humains-animaux est ainsi véhiculée.

En conclusion, les animaux sauvages au troisième cycle sont représentés, dans les deux unités, comme étant chassés par des gens peu civilisés. Les deux unités se retrouvant dans des collections différentes, il est par contre peu probable que cette vision de l'animal sauvage soit consciente de la part des concepteurs en tant que posture à présenter aux élèves de ce cycle.

#### **1.4. Les animaux sauvages en captivité**

##### *1.4.1. Les animaux sauvages en captivité au premier cycle*

Le thème des animaux sauvages en captivité est très peu présent au premier cycle du primaire, ceux-ci étant présentés dans une seule unité. Cette unité est par contre riche pour l'interprétation. De plus, cette unité est la seule dans tous les manuels d'ÉCR du primaire qui présente des animaux sauvages en captivité.

L'animal sauvage ne semble pas être perçu comme un être sensible car, bien que certains de ses intérêts fondamentaux soient mentionnés, des intérêts importants sont ignorés et l'animal n'est pas présenté dans son individualité.

Bien qu'un intérêt soit reconnu (manger et à boire), l'intérêt 2 (ne pas souffrir d'inconfort physique) est pour sa part mentionné, mais il n'est pas respecté. Il n'y a pas mention dans le texte que ces animaux ont besoin d'espace suffisant pour bouger. L'image qui accompagne le texte montre des animaux dans de minuscules enclos comparativement à leur taille, et des enfants qui courent librement et s'amuse. Le texte dit d'ailleurs « Quelle fête c'était pour nous les enfants! ». Les autres intérêts sont ignorés. Par exemple, l'intérêt 4 (pouvoir exprimer des comportements naturels) n'est pas pris en compte tels l'espace, le climat et les installations nécessaires pour que les

animaux puissent bouger et exprimer des comportements qui leur sont naturels ou la présence d'autres individus afin de pouvoir exprimer leurs comportements sociaux. L'absence de peur ou de stress est aussi ignoré (par exemple, le stress causé par leur déménagement deux fois par année). En d'autres mots, leur expérience subjective en tant qu'animaux en captivité n'est pas abordée ou reconnue. L'unité souligne plutôt l'expérience des enfants qui ont pu s'amuser grâce à leur zoo à la maison.

Pour ce qui est de la place de l'animal sauvage en captivité par rapport à l'humain, il semble que ce dernier voit l'animal comme source de divertissement. Bien qu'on affirme dans l'unité qu'abriter un animal sauvage en captivité est un signe « d'amour pour les animaux » et qu'on demande à l'enfant quels besoins des animaux sont satisfaits dans ce contexte, une réelle considération pour la qualité de vie de l'animal est absente. On ne lit aucune interrogation telle que « quels besoins ne peuvent être satisfaits si un gros animal sauvage vit dans une étable ou une cage? » L'illustration accompagnant l'unité montre d'ailleurs des enfants en premier plan, heureux d'être dans l'étable, et les animaux en second plan, dans de petits enclos à peine plus grands que leur corps. La tête de la girafe atteint le toit.

Tel qu'observé par les résultats, la captivité des animaux vivant habituellement dans la nature est normalisée. Nous avons vu au premier chapitre que les institutions tels que les zoos sont questionnées dans une perspective d'éthique animale. Or, bien qu'un certain souci pour quelques besoins de bases soit mentionné, il ne semble pas que cet aspect des relations humains-animaux fasse l'objet de considération éthique, car trop peu d'intérêts, selon le cadre des 5L, sont mentionnés. On ne peut donc associer cette unité à un courant d'éthique animale, car les besoins abordés sont minimaux, et qu'un souci pour améliorer l'enrichissement de leur milieu n'est pas exprimé, ce qui serait le cas pour un traitement welfariste de la captivité à des fins de divertissement.

Enfin, cette unité ne se rapproche d'aucun courant ou sous-courant de la HE, car on ne traite ni du développement de l'empathie pour les animaux, ni d'une sensibilisation

aux enjeux. Il s'agit plutôt d'une relation humain-animaux basée sur le divertissement humain, tout en mentionnant un bon traitement minimal de l'animal.

Notons que dans le PÉCR, on retrouve parmi les exemples de questionnements éthiques proposés, « le traitement des animaux dans les cirques, les zoos, etc. » (MELS, 2008, p. 320). Ainsi, le programme lui-même suggère un examen éthique du traitement des animaux dans les zoos et les cirques, mais les manuels présentent des animaux de zoo sans un tel questionnement. Ainsi, présenter une situation où des animaux sont captifs sans susciter une réflexion éthique semble contraire aux compétences à développer en ÉCR.

#### *1.4.2. Les animaux sauvages en captivité au deuxième cycle*

Il est difficile d'interpréter l'absence totale des animaux sauvages en captivité au deuxième cycle. Il semble prudent d'affirmer que les concepteurs des manuels n'ont pas considéré que ce thème pourrait être pertinent pour mettre en pratique les visées du PÉCR. Les animaux sont d'ailleurs absents du contenu prescrit au PÉCR au deuxième et au troisième cycle.

Comme le deuxième cycle est censé aborder des thèmes propres à la vie de groupe (dans la progression environnement immédiat, communauté, monde du PÉCR, visible dans les thèmes prescrits), les zoos auraient pu être utilisés pour amener l'élève à réfléchir sur les types de divertissement qui s'offrent à la communauté, ainsi que les aspects négatifs et positifs de ces derniers. Par exemple, discuter des raisons qui poussent certains parents ou élèves à s'opposer ou à être en faveur d'une sortie d'école au zoo ou à l'aquarium, ce qui est une situation très possible à l'école de l'élève, étant donc une occasion concrète de mettre en pratique les compétences développées en ÉCR, tant la compétence 1 que la compétence 3, nommée « Pratiquer le dialogue »<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> La présente recherche se penche peu sur cette troisième compétence du PÉCR, mais celle-ci est également pertinente à l'objet d'étude.

### *1.4.3. Les animaux sauvages en captivité au troisième cycle*

Tout comme au deuxième cycle, les concepteurs ont choisi de ne pas présenter d'animaux en captivité au troisième cycle. Toujours selon la progression des apprentissages du PÉCR, il aurait également été possible de parler de la perception des gens quant aux animaux sauvages captifs dans les différentes cultures. Par exemple, dans certains pays, les cirques avec animaux sont illégaux tandis qu'ils sont généralement permis au Canada. Une réflexion sur les différentes prises de positions pourrait permettre d'actualiser les compétences poursuivies au troisième cycle, tel que de se familiariser avec le débat<sup>71</sup> (MELS, 2008, p. 314). Le choix de ne pas inclure ces thèmes est tout à fait valable, mais celui de les inclure l'aurait été tout autant.

## **1.5. Les animaux en général**

### *1.5.1. Les animaux en général au premier cycle*

Lorsque les animaux sont présentés dans leur ensemble dans les manuels d'ÉCR, ils le sont majoritairement pour les différencier des êtres humains. On semble vouloir comparer les humains aux autres animaux tout en conservant une ligne infranchissable entre l'espèce humaine et toutes les autres. Ainsi, la différence entre un poisson et un chimpanzé serait moins grande qu'entre un chimpanzé et un humain, car ce dernier a « le cerveau le plus développé » et « recherche le bonheur » (unités 1-2C2 et 1-5D2). Une différence plutôt de nature, et moins de degré, semble donc exister entre les humains et les animaux. La recherche de plaisir par tous animaux sensibles, incluant les humains, n'est pas soulignée : le bonheur est plutôt l'apanage de l'humain. Le présupposé que les animaux ne recherchent pas le bonheur peut laisser porter à croire que ces derniers ont des désirs moins louables, plus primaires, que ceux des humains. Pourquoi choisir de présenter les animaux de cette façon? Il est possible de parler de la recherche du bonheur chez l'humain sans le comparer favorablement aux animaux.

---

<sup>71</sup> Dans le cadre de la troisième compétence en ÉCR, « Pratiquer le dialogue ».

Par ailleurs, l'animal est parfois perçu comme un être sensible, parfois comme une entité vivante qui ne semble pas être particulièrement douée de sensibilité. Deux unités présentent les animaux comme ayant des besoins assez complexes pour dénoter une certaine sensibilité, mais l'unité la plus axée sur l'expérience subjective d'un individu est celle de l'animal fictif Bestiole. On demande à l'élève : « Dans quelles situations les animaux sont-ils satisfaits? », mais le manuel donne peu d'indications sur la manière de faire un certain transfert entre cette histoire fictive et les animaux réels. Le guide, pour sa part, se révèle très riche quant aux intentions pédagogiques encouragées. Associé à cette unité, le guide présente un encadré nommé « Propos d'éthique ». Celui-ci est :

Cette histoire traite particulièrement du besoin de liberté de Bestiole. C'est un sujet délicat qu'il faut aborder avec prudence. En effet, quel enfant n'a pas eu un animal vivant dans une cage, un enclos ou attaché à un pieu parce que certains règlements l'exigent ? L'intention n'est pas de faire ressortir le bien ou le mal de ces situations, mais plutôt d'amener les élèves à réfléchir sur des actions possibles pour satisfaire les besoins des animaux, qu'ils soient captifs ou non.

Cette intention pédagogique est équivoque: on met d'un côté en évidence le fait que des animaux sont captifs (et le manuel lui-même condamne cette captivité en terminant l'histoire de Bestiole par sa liberté et conséquemment son bonheur retrouvés), mais on insiste d'un autre qu'il ne s'agit pas de discuter du caractère acceptable de cette captivité d'un point de vue éthique (discuter de si c'est bien ou mal). On insiste plutôt sur la manière de subvenir aux besoins des animaux dans les situations de captivité. Pour prendre un exemple concret, on pourrait, toujours selon cet encadré, souligner que l'animal de zoo vit dans une cage et qu'il est important de satisfaire ses besoins, mais on ne pourrait pas se questionner sur le fait de garder des animaux sauvages en captivité pour le divertissement humain. Ainsi, retenir un animal dans un environnement qui ne lui est pas naturel n'est pas bienveillant, mais seulement en théorie et lorsqu'on parle d'un animal fictif.

Soulignons d'autre part que le guide d'enseignement de la collection A précise que les animaux ont besoin d'espace et de liberté, dû au fait qu'ils sont capables de se déplacer. L'espace et la liberté étant un privilège refusé aux animaux de l'élevage



industriel et à un grand nombre d'animaux utilisés pour le divertissement, tel que discuté au premier chapitre, cette précision pourrait amener l'élève à remettre en question l'acceptabilité de ces pratiques. Or, nous avons vu que cette même collection décourage un tel questionnement, tel que discuté dans la section « animaux d'élevage ». En d'autres mots, ce guide décourage et encourage donc simultanément une réflexion d'ÉA.

L'ambiguïté contenue dans le matériel didactique en éthique au sujet de la captivité (que ce soit pour le divertissement, chez les animaux de compagnie ou la façon de confiner les animaux d'élevage) des animaux nous apparaît comme étant une caractéristique importante du corpus.

### *1.5.2. Les animaux en général au deuxième cycle*

La disparité des unités présentant des animaux en général au deuxième cycle montre un possible manque de clarté des intentions pédagogiques quant à la façon dont on entend conceptualiser les animaux. Une unité mentionne la protection des animaux comme étant une cause sociale parmi d'autres reconnues, sans toutefois préciser ce que signifie cette « protection des animaux ». On peut par contre en conclure que la cause animale est tout aussi importante que « l'aide aux démunis » ou la « préservation de l'environnement », ce qui semble plutôt positif. Dissemblablement, la collection D est pour sa part sans équivoque : bien qu'ils communiquent entre eux, les animaux sont des êtres simples. Il n'a pas été jugé nécessaire de qualifier la complexité du langage selon les espèces (chez les dauphins comparativement aux truites, par exemple). Pourquoi présenter cette conception, elle-même très simple, des animaux? La complexité du langage humain peut être abordée sans faire de telles affirmations au sujet des capacités cognitives des autres espèces.

Les animaux ne sont pas présentés comme étant des êtres sensibles, selon le codage des deux premières catégories. Cependant, ceci est plutôt expliqué par le fait que les unités présentent très peu d'information sur les animaux. On les mentionne au passage, sans intention claire. Le très petit nombre d'unités est également un indice possible

révélant le manque de considération du thème des animaux dans les unités d'enseignement en éthique au deuxième cycle. Ceci est grandement expliqué par le fait que les animaux sont absents du contenu prescrit du PÉCR pour le deuxième cycle.

### *1.5.3. Les animaux en général au troisième cycle*

Comme aucune unité traitant des animaux en général n'apparaît au troisième cycle, il est possible de croire que la relation humain-animaux, prise dans son ensemble, n'est pas un thème retenu par les concepteurs des manuels. Cette hypothèse est d'ailleurs appuyée également par le fait que le nombre d'unités repérées est grandement moindre qu'aux premier et second cycles, tous types d'animaux confondus, et du fait que le thème général des animaux apparaît seulement dans 3 unités au second cycle, et 7 au premier cycle, montrant une tendance décroissante. Les concepteurs ont possiblement jugé que le thème des animaux et des relations humains-animaux est un élément de moins en moins accrocheur, ou approprié, au fur et à mesure que l'élève vieillit et complète le cheminement de l'école primaire. Si tel est le cas, leur hypothèse est-elle fondée? Les élèves du troisième cycle seraient-ils intéressés et aptes à engager davantage de questionnements éthiques sur ces thèmes?

À la lumière des résultats présentés au chapitre précédent et à l'interprétation de ceux-ci, une discussion est proposée dans la prochaine et dernière section de ce chapitre.

## 2. DISCUSSION

### 2.1. Conceptions de l'animal et des relations humains-animaux

La première question spécifique de recherche est la suivante : « *Quelles conceptions de l'animal et des relations humains-animaux sont présentées dans les manuels scolaires en ÉCR?* ». Pour y répondre, revenons d'abord à un constat établi en amont. Tel que mentionné au début du chapitre 4, une lecture initiale du corpus à l'étude a permis de relever qu'à première vue, les différentes utilisations des animaux (de compagnie, d'élevage, animaux sauvages en liberté, animaux sauvages en captivité et les animaux en général) semblaient dicter non seulement les thèmes des unités dans lesquels ils se trouvaient, mais aussi la manière dont les animaux eux-mêmes étaient présentés. Les résultats du codage ainsi que l'interprétation de ces résultats ont permis de confirmer cette impression, mais aussi de relever quelques cas étonnants, divergents des grandes tendances. Une certaine ambivalence est également observée dans la relation humain-animaux pour certaines catégories d'utilisation. Voici, sous forme de tableau, les principaux constats qui ont été relevés.

**Tableau 12. Représentations des animaux selon les types d'utilisation**

<p><b>Animaux de compagnie</b></p>	<p>On les distingue des humains, mais on leur accorde un statut relativement important. Sont des êtres sensibles qui ont des besoins nombreux, qui se doivent d'être comblés. Une réflexion éthique plus poussée n'est pas suggérée sauf à deux endroits dans le corpus, soit qu'il est une bonne chose de dénoncer les mauvais traitements causés à un animal de compagnie (enjeu actuel) et que battre son chien n'est pas acceptable (pratique du passé).</p> <p>Une méconnaissance de l'animal de compagnie est aussi véhiculée et un manque de considération pour ses besoins comportementaux est présent à certains endroits dans le corpus.</p> <p>On reconnaît, surtout au 3<sup>e</sup> cycle, que les humains font diverses utilisations de l'animal de compagnie qui sont tantôt normalisées, tantôt critiquées.</p>
<p><b>Animaux d'élevage</b></p>	<p>Ne sont pas explicitement présentés comme étant des êtres sensibles. Contents de leur sort et ont des besoins simples tels qu'être nourris et abrités. N'ont pas de besoins psychologiques.</p> <p>L'élevage animal est présenté comme étant un développement</p>

	<p>souhaitable des sociétés humaines. Le fait que cette évolution des mœurs implique des êtres vivants sensibles n'est pas souligné.</p> <p>La relation humain-animal d'élevage est décrite comme étant mutuellement bénéfique. On suppose que l'animal « donne » ses ressources en échange de nourriture et d'abri. Le caractère traditionnel est souvent utilisé en guise d'introduction des unités.</p>
<b>Animaux sauvages en liberté</b>	<p>Ne sont pas clairement des êtres sensibles mais plutôt des représentants de leurs espèces.</p> <p>Semblent avoir une valeur intrinsèque et doivent être protégés par l'humain, par le biais de la préservation de leur environnement. Doivent aussi être protégés de la chasse excessive, mais seulement lorsque leur espèce est menacée. La chasse et la pêche à l'échelle individuelle sont associées à un amour de la nature, alors qu'au 3<sup>e</sup> cycle, ils sont chassés par des gens peu civilisés.</p> <p>Sont utiles pour les humains, mais cette utilité n'est pas claire (On ne retrouve qu'une question posée à l'élève « comment les animaux sauvages peuvent satisfaire certains besoins des êtres humains? » sans fournir de réponse).</p>
<b>Animaux sauvages en captivité</b>	<p>Ne sont pas explicitement présentés comme êtres sensibles. Sont source de divertissement. Leur besoin d'exprimer des comportements naturels n'est pas mentionné. Aimer les côtoyer dans ce contexte de captivité est associé à l'amour des animaux. Le PÉCR suggère une réflexion éthique quant au traitement de ce type d'animal mais aucun manuel ne l'actualise.</p>
<b>Animaux en général</b>	<p>Sont un groupe d'êtres vivants dont l'être humain se distingue clairement. Bien qu'ils communiquent entre eux, les animaux sont des êtres simples. La protection des animaux est une cause valable comme d'autres, mais elle n'est pas définie.</p>

Un des constats généraux de cette recherche est le suivant : dans les manuels offerts pour la formation éthique au primaire, les conceptions des animaux et par conséquent les conceptions des relations que l'humain entretient avec eux diffèrent grandement. Certains sont des êtres sensibles que l'on doit protéger et aimer, qui vivent sous notre toit et avec qui on partage notre quotidien, d'autres sont plutôt des êtres vivants sans individualité, que l'on doit nourrir et abriter mais qui ne semblent avoir aucun autre intérêt et dont l'utilisation est non seulement acceptable, mais dépeinte comme étant bénéfique à l'animal.

Ces représentations sont, il n'est pas surprenant, analogues à celles que l'on observe dans la société québécoise. Cette différenciation n'est pas fondée sur les impératifs biologiques réels des animaux, mais sur l'utilisation socialement acceptable que l'on fait d'eux. Par exemple, le chien est au Québec un animal utilisé pour sa compagnie, alors qu'il est utilisé pour sa viande dans d'autres cultures. Dans les manuels, on le dépeint comme un membre de la famille et un animal à protéger, c'est-à-dire un individu dont on doit combler les besoins, pour lequel on ressent des sentiments forts tels que l'amitié, et dont on doit dénoncer les mauvais traitements si l'on en est témoin. Une scène particulièrement violente est même décrite au 3<sup>e</sup> cycle afin d'imager des pratiques inacceptables du passé.

En contraste, la vache est un animal considéré comme étant un animal d'élevage au Québec, alors qu'elle est sacrée et n'est pas consommée dans certaines régions dans le monde. Dans les manuels pour la formation éthique, on la présente toujours comme animal produisant du lait. Ses besoins ne sont pas mentionnés, autre que d'être abritée et nourrie, sans précisions sur la qualité ou le confort de son habitat. Selon un manuel, les vaches laitières broutent dans le champ, ce qui pourrait, indirectement, faire allusion au besoin impératif d'avoir de l'espace pour bouger et de l'herbe fraîche pour brouter. Cependant, cette image n'est pas représentative de la production laitière au Québec<sup>72</sup>. La scène violente mettant en scène le chien Buck ressemble, de manière très dérangeante, aux vidéos captés dans l'industrie de l'élevage animal d'aujourd'hui, par exemple le cas des veaux de Pont Rouge (voir p.16). Ce type de dénonciation par caméras cachées continue toujours de nos jours.

Enfin, les animaux dont l'utilisation est ambiguë au Québec, tels le lapin et le cheval, tous deux animaux domestiques adorés par certains (animaux de compagnie) et mangés par d'autres (animaux d'élevage), ne figurent pas dans les manuels.

---

<sup>72</sup> Voir premier chapitre pour un portrait général de la production laitière dans le Québec actuel.

En ordre de considération éthique, les manuels présentent les animaux selon cette hiérarchie : les animaux de compagnie; les animaux sauvages en liberté; et, sur un pied d'égalité, les animaux d'élevage et les animaux sauvages en captivité.

Nous sommes donc d'avis que la conception des relations humains-animaux dans les manuels d'ÉCR en est une principalement d'utilisation. La vache nous donne son lait et sa viande en échange d'abri et de nourriture, le chien nous donne sa compagnie en échange de soins et d'amour. Dans les deux cas, il s'agit d'un échange équitable entre l'humain et l'animal, selon cette conception. Cependant, selon les éthiciens en ÉA et les défenseurs du bien-être animal, il y a beaucoup à remettre en question dans cet arrangement, d'un point de vue éthique (comparativement à un point de vue pragmatique ou économique). Les conclusions diffèrent selon les écoles de pensées, mais la remise en question, elle-même, est impérative selon eux. Dans les manuels, aucune des pratiques courantes dans la culture québécoise actuelle quant au traitement des animaux n'est remise en question dans cette conception des animaux et des relations humain-animaux. Les pratiques critiquées (battre les chiens pour en faire des chiens de travail, chasser les baleines par harpons) sont majoritairement choses du passé et il n'existe plus d'enjeux aussi désolants de nos jours, si l'on se fie au contenu du matériel didactique en ÉCR au primaire. Mais qu'est-ce qui explique un traitement aussi différencié?

Dans leur étude approfondissant le lien entre les attitudes envers les animaux et l'empathie envers les humains, déjà largement démontré dans les écrits, Signal, Taylor et Maclean (2018) ont examiné l'effet différencié du type d'animal sur cette relation. Leurs résultats ont permis de voir qu'en plus des connaissances existantes décrivant le lien entre l'empathie pour les humains et les attitudes envers les animaux (à savoir qu'une plus grande empathie envers les humains est associée à des attitudes pro animales) la force de ce lien est influencé par le type ou la catégorie d'animaux (animaux de compagnie, animaux nuisibles et animaux utilisés pour le profit). Ils ont découvert qu'une empathie envers les humains est fortement associée à une empathie envers les animaux de compagnie, et qu'elle est également associée, quoique moindrement, à une empathie envers les animaux considérés comme étant nuisibles ainsi que les animaux utilisés pour

le profit. Cette force d'association diminue selon le type d'animal (compagnie > nuisible > profit). Dans leur discussion, les auteurs soutiennent qu'il faut rapidement se pencher sur l'acceptation sociale des mauvais traitements envers les animaux qui ne sont pas des animaux de compagnie, si l'on cherche à réduire la cruauté envers ces animaux qui sont d'autres « types » que le type animal de compagnie. Cette acceptation sociale dans le contexte québécois est d'ailleurs discutée plus loin, dans la section 6.5.

Un second constat est qu'une certaine ambivalence quant aux intentions pédagogiques est relevée à plus d'un endroit dans les manuels. Ce manque de clarté a été relevé dans la section précédente, lors de l'interprétation. Pour prendre quelques exemples, notons que le thème de la chasse aux baleines est accompagné d'un message implicite peu clair : d'un côté la protection des animaux justifie un comportement héroïque, mais d'un autre, ce dernier n'est plus nécessaire de nos jours. La chasse et la pêche sont tantôt associées à un amour des animaux, tantôt associés à un manque de civilité. La captivité est condamnée dans un manuel destiné à l'élève, mais sa remise en question est découragée dans le guide d'enseignement qui l'accompagne. Les intérêts des animaux de compagnie se doivent d'être respectés, mais une méconnaissance de ceux-ci est véhiculée. Cette ambivalence ne semble pas reposer sur des règles tel, par exemple, un souci de présenter des informations diverses à l'élève afin qu'elle ou il construise sa propre opinion, mais semble plutôt explicable soit par un manque de connaissances sur les animaux de la part des concepteurs ou par l'absence de cadre cohérent quant au traitement des thèmes reliés aux animaux en amont de la conception.

## **2.2. Positions d'éthique animale et conceptions de la *humane education***

Pour répondre aux deux dernières questions spécifiques de recherche : « *À quelle(s) position(s) d'éthique animale s'associe le contenu des manuels?* » et « *Quelle(s) conception(s) de la humane education, le cas échéant, est représentée dans les manuels?* », des indicateurs ont été relevés au troisième chapitre et utilisés lors de l'interprétation des résultats.

### 2.2.1. Positions d'éthique animale

Aucune position d'éthique animale n'a été repérée dans les manuels de l'élève du PÉCR pour la formation éthique. Ceci est en un sens cohérent avec la posture d'impartialité qui caractérise le PÉCR, du moins dans ses grandes prémisses. Ainsi, une position normative d'éthique animale, qui dicterait la façon dont les animaux devraient être traités, n'aurait pas sa place dans le matériel didactique pour la formation éthique de l'élève au primaire. Si par exemple, un manuel prônait l'abolitionnisme en demandant à l'élève de s'opposer à toute forme d'utilisation animale, la compétence de « réfléchir sur des questions éthiques » ne serait pas sollicitée, car la réflexion aurait déjà été faite pour elle ou pour lui.

Rappelons que l'enseignant a le devoir d'intervenir lorsque des propos vont à l'encontre des finalités du programme (reconnaissance de l'autre; poursuite du bien commun). Dit autrement, l'impartialité est délimitée, dans le programme, par les finalités. Est-ce que ceci s'applique au thème des animaux? Si un élève argumentait que la cruauté envers un animal est une bonne façon d'évacuer sa colère (dans une activité en éthique sur les émotions, par exemple), l'enseignante devrait-elle intervenir, selon la posture qui lui est dictée par le programme? Selon notre compréhension, il n'existe pas de réponse à cette question.

S'il est difficile de répondre à cette question, il est moins ardu d'imaginer que si une posture d'éthique animale était proposée à l'élève et qu'elle n'était pas contrastée avec d'autres, ceci serait problématique. Or, on peut relever dans les manuels des tendances *welfaristes*, un courant qui convient bien aux différentes industries utilisant les animaux. Cependant, bien qu'une multitude d'éléments welfaristes soient relevés (la notion que l'utilisation animale par l'humain est une bonne chose et que ce dernier est responsable de tenir compte des intérêts de l'animal à toutes les étapes de cette utilisation), des concepts importants sont rarement mentionnés. Le plus notable est l'enrichissement du milieu, qui consiste en un effort de modifier l'environnement de garde de l'animal afin que l'aménagement et l'utilisation des installations soutiennent les



besoins comportementaux de l'animal, qui varient grandement selon les espèces. En somme, nous relevons tout de même qu'une posture très proche du welfarisme est présente dans les manuels, et du même coup imposée, étant la seule proposée. Dit simplement, l'on impose à l'élève la vision que l'utilisation animale est une bonne chose, et qu'un certain souci de respecter ses intérêts fait partie de la relation humain-animaux.

En résumé, nous avons présenté des arguments en faveur de la compatibilité de l'éthique animale, en tant que terrain de questionnement, avec le PÉCR et nous avons relevé quelques thèmes d'éthique animale dans les manuels, mais ceux-ci sont rares et ne touchent que les animaux de compagnie : on informe l'élève qu'il est souhaitable de dénoncer de la cruauté envers un chien du quartier et que battre un chien est une pratique du passé qui n'est plus acceptable de nos jours. Une réelle réflexion n'est par contre pas encouragée : on dicte plutôt à l'élève quoi penser de ces traitements. Pourquoi imposer cette protestation envers ces mauvais traitements, mais perpétuer une méconnaissance des autres mauvais traitements infligés à d'autres animaux? Autrement dit, dans le matériel didactique, on ne problématise pas le thème des relations humains-animaux, on moralise lorsque cela semble aller dans le sens de ce qui est socialement attendu et on entretient des conceptions de l'animal qui sont largement critiquées en EA, toujours lorsque cela semble également aller dans le sens de ce qui est socialement accepté. Était-ce une décision délibérée de la part des concepteurs?

Bien que le matériel soulève explicitement des thèmes en éthique environnementale (et se montre d'ailleurs moralisateur dans ces passages), les thèmes en éthique animale sont pour leur part presque absents dans le contenu destiné au développement de la compétence 1, réfléchir sur des questions éthiques.

### *2.2.2. Une position éthique normative hors du contenu en éthique*

L'endroit dans les manuels qui ressemble le plus à de l'éthique animale normative est dans le contenu en culture religieuse, contenu exclu de l'analyse de la présente recherche. Au 2<sup>e</sup> cycle, collection A, livre 2, on décrit la religion bouddhiste de la

manière suivante : « Nous essayons de ne jamais faire de mal aux êtres vivants, que ce soit des humains ou des animaux » (ce qui serait une éthique de la vertu, une position qui n'a pas été explorée dans la présente recherche).

Le végétarisme est abordé au 3<sup>e</sup> cycle, dans le livre 2 de la collection A, dans une unité qui traite des pratiques alimentaires et vestimentaires dans les différentes religions. On y présente le végétarisme comme étant une pratique répandue. On dit à l'élève que « les arguments en faveur du végétarisme sont nombreux » pour justifier les choix des végétariens et on lui demande « peut-être l'es-tu toi-même? » Ces arguments ne sont pas explicités et on demande ensuite quelles religions se rattachent au végétarisme. Ainsi, selon le matériel didactique, le végétarisme est une pratique religieuse. Or, dans les faits, elle peut être, selon les individus, une pratique liée à des valeurs qui n'ont aucun lien avec une religion ou une autre. Ainsi, un enjeu majeur en éthique animale, la consommation de viande et produits animaux, est davantage présenté dans le volet culture religieuse comme un élément d'information.

### 2.2.3. *Conceptions de la humane education*

Bien qu'il y ait absence de positions d'éthique animale et que les questionnements d'éthique animale soient rares dans les manuels, le corpus s'associe à plusieurs endroits à l'un ou l'autre des courants de *humane education*. Par définition, les courants de *HE* sont normatifs, c'est-à-dire qu'ils dictent les comportements à adopter envers les animaux. Contradictoire, car le contenu du PÉCR, en éthique, se veut impartial, mais toujours dans le cadre des deux finalités du programme, soit la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Or, surtout en ce qui a trait aux animaux de compagnie, les pages des manuels de l'élève sont meublées d'actions et d'attitudes à adopter : on se doit de combler les besoins de son animal de compagnie; membre important de la famille, il figure dans les portraits, les descriptions et fait même partie des routines quotidiennes. Il est un ami, un confident. Si le chien du voisin est maltraité, on doit intervenir en dénonçant ces mauvais traitements. Toutes ces actions font partie de curriculums de *HE*,

et plus précisément du courant d'application « *Développement de l'empathie* », présenté au cadre de référence.

En revanche, la méconnaissance des animaux à plusieurs endroits est en quelque sorte à l'encontre du courant « *Développement de l'empathie* » et de son sous-courant « *Encourager une meilleure connaissance des animaux* ». Nous avons vu que la HE s'appuie sur les connaissances actuelles sur le comportement animal pour encourager l'enfant à porter une attention particulière à ce que ressent son animal lors des contacts qu'il ou elle a avec lui, et non seulement à l'aspect amusant ou divertissant de cette interaction. Rappelons de nouveau l'extrait où l'enfant fait danser son chien par les pattes, qui dépeint soit une méconnaissance du comportement animal, soit l'idée que s'amuser aux dépens de son animal de compagnie est acceptable (ce qui serait surprenant). Par ailleurs, nous avons affirmé que la différenciation anthropomorphique que l'on fait des animaux sauvages en liberté peut mener à des glissements lors de la formation de l'opinion quant au traitement des animaux (par exemple, il serait moins cruel de lancer une pierre sur un étourneau pour s'amuser que sur un chardonneret). Chez les loups, certains comportements seraient méchants et, heureusement, l'humain a la capacité de réfléchir sur un meilleur vivre-ensemble, contrairement aux loups. En réalité, juger du comportement animal de cette manière n'encourage pas une meilleure connaissance des animaux. Il n'est pas question ici d'exposer en quoi les relations sociales chez les loups sont beaucoup plus complexes, et fascinantes que cet extrait ne peut le laisser croire (ceci relève du travail des éthologues) mais simplement de soulever que cette unité traite de ce thème de manière non neutre, en comparant les humains favorablement aux autres espèces.

Le courant « *Sensibilisation aux enjeux* » a lui aussi été relevé et porte seulement sur les animaux de compagnie. La possibilité de dénoncer aux autorités compétentes les mauvais traitements à un animal de compagnie et la conscience que les changements de mœurs peuvent être souhaitables quant à la manière dont on traite les animaux (unité portant sur la violence envers les chiens de travail) sont les deux exemples de thèmes qui pourraient facilement se retrouver dans une activité de HE de ce courant. Enfin, les

quelques unités portant sur la disparition des espèces animales à cause de l'activité humaine relèvent d'avantage de l'éducation relative à l'environnement, à l'exception de l'unité qui souligne la détresse des animaux qui meurent par noyade, épuisés de nager car la glace est maintenant trop mince, conséquence des changements climatiques. Il s'agit donc ici d'une forme de HE, soit du sous-courant « *HE en tant qu'élément à intégrer à l'éducation relative à l'environnement* ».

### **2.3. Mise en relation avec le contenu et les finalités du programme**

Bien qu'une mise en relation n'ait pas été explicitée dans les questions de cette recherche, les résultats de l'analyse peuvent aussi être reliés au PÉCR lui-même, et plus précisément à son contenu et ses finalités.

Soulevons d'abord que le programme lui-même se rapproche davantage de l'éthique animale et de la HE que le font les manuels scolaires. Parmi les exemples de questionnements éthiques proposés, on trouve « le traitement des animaux dans les cirques, les zoos, etc. », « le rôle des humains en ce qui concerne les espèces animales et végétales en danger » et « le deuil vécu à la mort d'un être vivant » (Ibid.). Mentionnons que le dernier exemple souligne que la mort d'un animal peut être vécue comme un deuil, suggérant ainsi que l'animal avait une grande valeur affective pour la personne vivant le deuil. Sans être un lieu de questionnement d'ÉA, cette suggestion laisse entrevoir une certaine forme de valeur de l'animal. Le traitement des animaux dans les cirques et les zoos est un terrain de questionnement de l'éthique animale. Par contre, aucun concepteur de manuels n'a choisi de l'intégrer dans le contenu de ces derniers. Au contraire, la seule unité qui traite d'un zoo le fait en laissant entendre que les animaux reçoivent tous les soins dont ils ont besoin et qu'ils sont hébergés dans des installations adéquates.

Dans le document *Progression des apprentissages* qui est un complément au PÉCR pour soutenir la pratique enseignante, on suggère des repères pour actualiser chacune des compétences. Pour la compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques, on suggère les repères suivants pour enseigner le thème prescrit intitulé « Nommer des personnes ou

des groupes qui posent des actions pour protéger des êtres vivants » (ex. : policiers, brigadiers scolaires, Société protectrice des animaux) (MELS, 2010, p. 4). Nous avons vu que la Société protectrice des animaux est mentionnée à un endroit dans les manuels, mais aucune information à son sujet n'est fournie. Ainsi, l'élève a très peu de repères pour mieux connaître la SPA ou la SPCA de sa région. Si la mission de la SPA/SPCA était mentionnée, des thèmes propres à la HE et possiblement à l'ÉA seraient naturellement soulevés.

Par ailleurs, le contenu prescrit et les grandes visées du PÉCR contiennent plusieurs éléments qui auraient pu être utilisés pour une réflexion d'ÉA (voir sections 4.4 et 4.5 de la problématique) ou une sensibilisation semblable à la HE. Or, on a choisi, dans les manuels, une toute autre direction : quoiqu'il existe quelques rares endroits où l'on questionne l'acceptabilité du traitement des animaux, on maintient généralement le statu quo quant à leur traitement actuel, alors que le PÉCR, pour sa part, encourage à « distinguer des manières d'agir fondées sur des valeurs et des normes axées sur le sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants. (MELS, 2008, p. 313)

#### **2.4. Mise en relation avec le contexte québécois**

Le PÉCR a fait son arrivée dans les écoles du Québec en 2008, 7 ans avant le changement historique au statut légal de l'animal au Québec. En effet, suite à l'adoption de la Loi visant l'amélioration de la situation juridique des animaux (la loi BÊSA), le Code civil du Québec a été modifié en 2015. C'est ainsi qu'après une tradition de plus de 400 ans où les animaux étaient considérés comme des bien-meubles au Québec, ces derniers sont maintenant considérés légalement comme des êtres doués de sensibilité ayant des impératifs biologiques.

Cependant, les préoccupations éthiques entourant le traitement des animaux ne sont pas nouvelles au Québec. Elles étaient présentes au sein de la société lors de l'implantation du PÉCR et elles y font même, nous l'avons vu, quelques apparitions dans le programme lui-même. Pour cette raison, ainsi possiblement en raison de l'intérêt que

portent les enfants pour les animaux, on relève la présence d'animaux dans les manuels scolaires, même lorsque ceux-ci ne font pas partie du contenu prescrit, c'est-à-dire aux deuxième et troisième cycles du primaire. Or, bien que leur présence soit notable dans les manuels d'ÉCR pour la formation éthique des élèves, celle-ci n'est pas accompagnée de repères utiles pour soutenir l'enfant dans une démarche de réflexion éthique par rapport aux relations entretenues avec les animaux. Le contexte québécois, pour sa part, est abondant de repères et offre une multitude d'informations et d'opinions divergentes pour permettre un dialogue à l'école également. Cependant, au lieu d'engager une réflexion éthique, les manuels sont un reflet du statu quo quant à l'utilisation actuelle que l'on fait des animaux.

Les manuels d'ÉCR sont d'une manière une manifestation de la réalité législative et sociale du Québec. En effet, tel que l'explique Me John-Nicolas Morello, cofondateur de la communauté Droit animalier Québec, dans sa conférence à l'école d'été 2018 de l'Institut des sciences cognitives, les animaux bénéficient de protection légale complètement différentes selon leur utilisation. Il donne l'exemple de 4 lapins<sup>73</sup>. Le premier, un animal de compagnie, est complètement protégé par la loi. Nul ne peut lui causer des lésions graves, le priver de soins adéquats ou le tuer. Le deuxième, un lapin d'élevage, fait partie des animaux exclus de cette protection. En effet, les articles 5 et 6 (ceux qui détaillent les obligations de soins et les traitements interdits, voir p. 49) ne s'appliquent pas dans le cas d'activités d'agriculture. Quant au 3<sup>e</sup> lapin, vivant en liberté dans la nature, la législation le concernant est complètement autre et permet, dans certaines circonstances, qu'il soit chassé et tué. Et enfin, le 4<sup>e</sup> lapin, un lapin exotique provenant de l'étranger, n'est également pas concerné par la loi BÊSA. Ce petit exercice de comparaison sert à imaginer comment, au point de vue législatif, les animaux diffèrent au Québec non pas selon leurs espèces ou les impératifs biologiques réels, mais selon l'utilisation qu'on en fait, malgré que les animaux, selon le Code Civil du Québec, sont des êtres doués de sensibilité qui ont des impératifs biologiques. À la lumière de cette analyse, il est beaucoup moins surprenant que la seule unité incitant une réflexion

---

<sup>73</sup> Conférence téléaccessible au

<<https://www.youtube.com/watch?v=fkF7h474vUs&list=PLTJcZPOXChRSWIZUa8mZ5hujZoLGBfyV0&index=47>>

d'éthique animale, celle de Buck, traite d'un chien, probablement l'animal le plus protégé dans la culture et la législation québécoise.

Ainsi, la perception des animaux est une boucle qui se replie sur elle-même: la manière dont on les conceptualise et dont on juge de l'acceptabilité de leur traitement est visible dans les habitudes populaires (on aime nos animaux de compagnie, on se soucie peu de ce qu'a vécu l'animal dans notre assiette). Ceci reflète la législation (il est illégal de tuer son chien, même si c'est sans douleur, mais il est permis de causer du stress intense et d'abattre 100 veaux en agriculture). Enfin, ceci reflète la façon dont on présente les animaux aux élèves dans le cadre de leur formation éthique à l'école québécoise. Nous avons vu au premier chapitre qu'un vent de changement est en cours, tant au Québec qu'ailleurs, quant à cette perception. Les manuels scolaires destinés au développement de compétences en éthique devraient-ils rendre compte de ce phénomène, y contribuer, ou encore l'ignorer? Une question sur laquelle devront possiblement se pencher les concepteurs des prochains manuels scolaires en ÉCR.

### **2.5. Les enjeux éthiques concernant les animaux : des leviers qui auraient pu figurer dans les manuels**

Sans prétendre que le PÉCR devrait avoir comme un de ses mandats de faire connaître l'ÉA aux élèves du primaire dans la même proportion que les autres enjeux sociaux déjà jugés comme étant prioritaires au Québec, il est tout de même possible de soutenir que quelques leviers pourraient figurer dans les manuels pour engager une réflexion éthique. Des repères auraient pu être présents, sans imposer une posture quelconque en éthique animale, car le programme est l'endroit pour développer des compétences d'ordre éthique à l'aide de repères qui débordent du vivre-ensemble entre humains proprement dit. L'éthique environnementale y est d'ailleurs présente, tel que relevé à différents endroits dans la présente recherche. L'intérêt que les enfants portent pour les animaux pourrait être mis à profit pour le développement de la compétence 1.

Les animaux sont très présents dans les manuels d'ÉCR au primaire, au-delà des prescriptions de contenu du programme. Malgré cette présence de nombreux leviers, peu d'enjeux éthiques concernant les animaux ont été soulevés et suggérés à l'élève comme sujet de réflexion et de discussion. Plusieurs questions socialement vives concernant les animaux font partie du paysage social de l'élève, et ce, même en âge primaire et peuvent soulever l'intérêt des enfants envers les enjeux d'éthique: la qualité de vie des animaux sauvages en captivité ; la décision de consommer ou non des produits animaux ; les règlements interdisant certaines races de chiens ; les animaux de compagnie abandonnés dans la rue ou en attente d'une famille dans un refuge animalier, et plusieurs autres.

Autrement dit, pourquoi les outils didactiques en ÉCR présentent-ils des informations concrètes sur des enjeux sociaux tels que la pollution, l'exploitation des enfants, ou la pauvreté (et ne sont pas neutres sur l'opinion à avoir à leur sujet, d'ailleurs), mais s'abstiennent de présenter à l'élève des informations concrètes sur des enjeux qui concernent les animaux? Si la réponse est que les questions de bien-être animal ou d'éthique animale ne font pas partie des objectifs et des finalités du PÉCR, alors pourquoi la grande présence d'animaux dans les manuels? Pourquoi faire des besoins des êtres vivants une très grande proportion du contenu prescrit au premier cycle du primaire?

Ces questions restent pour l'instant non répondues.

## **2.6. Limites de la recherche**

Au niveau des limites méthodologiques, il est à souligner que la grille développée s'avère un très bon point de départ pour dégager les conceptions des animaux, la présence d'éthique animale et de *humane education* à l'intérieur du matériel didactique, mais que son opérationnalisation a donné lieu à des difficultés. Le problème central se situe au niveau des catégories analytiques principales : celles-ci se sont retrouvées à jouer trois rôles différents, ce qui est peu clair autant pour la personne l'utilisant dans le cadre d'une analyse de contenu que pour la personne qui lit les résultats d'une telle analyse. Ainsi, la



première catégorie a été utilisée non pas seulement pour qualifier le contenu, mais également pour l'organiser. Ensuite, deux des catégories principales ne comportaient pas de codage en elles-mêmes, mais étaient plutôt composées de sous-catégories à coder. Enfin, les deux dernières catégories principales ne comportaient pas de sous-catégories, et étaient donc à coder elles-mêmes. Cette multiplicité de fonctions attribuées aux catégories analytiques principales s'avère être la limite méthodologique la plus importante, car elle est un obstacle à la clarté de présentation des résultats. Une solution simple aurait été de ne pas faire donner aux thèmes 2 et 3 le statut de catégorie. La grille aurait plutôt pu être composée de 9 catégories, puis, lors de l'interprétation, certaines catégories auraient été employées pour inférer si les animaux sont vus comme des êtres sensibles et quelle place occupe l'animal par rapport à l'être humain.

Une autre limite se situe au niveau de la fiabilité des résultats. En effet, en plus des précautions prises (discussions au sein de l'équipe de direction, élaboration et utilisation d'un guide d'accompagnement de la grille d'analyse), l'intracodage effectué aurait gagné à être documenté afin de pouvoir en attester la constance.

L'organisation et la présentation des résultats auraient pu gagner en concision si ces derniers avaient été présentés autrement. Ce constat s'est fait au fil de l'analyse ainsi que de l'interprétation. En effet, regrouper les données selon les dimensions de la grille (par exemple, contraster dans une même section toutes les unités présentant les animaux comme étant des individus et toutes les unités présentant les animaux comme un groupe homogène) aurait permis une analyse tout aussi juste, mais dont le texte serait plus concis. Malgré cet avantage de concision, nous sommes tout de même d'avis que la présentation par type d'animal est appropriée, au regard des grandes tendances du corpus qui ont été plus facilement observables de cette façon.

Au niveau des limites de l'analyse et de l'interprétation, il est à souligner que les résultats observés dans les manuels sont interprétés selon une posture d'éthique animale en soi. En d'autres mots, tout comme les analyses de manuels scolaires menées à bien il y a quelques décennies et portant sur les conceptions sexistes y figurant avaient le

présupposé que des représentations plus égalitaires étaient souhaitables, cette recherche a le présupposé que si l'on fait le choix d'inclure des animaux dans le matériel didactique en ÉCR au primaire (et d'une plus grande importance peut-être, au secondaire), il serait profitable de permettre une réflexion sur des questions d'éthique animale.

## CONCLUSION

Nous avons posé la question : « Quelles sont les orientations éthiques touchant les relations humains-animaux dans les manuels approuvés par le MEES pour la mise en œuvre de la formation éthique du programme scolaire québécois au primaire? » Les résultats de cette recherche ont montré que bien que certains extraits divergent de la tendance générale, la vision de l'animal prônée dans les manuels actuels en ÉCR en est une qui est principalement d'utilisation et n'est pas remise en question. Le contenu peut s'avérer moralisateur ou normatif, indépendamment de la vision de l'animal mise de l'avant (être sensible ayant une valeur intrinsèque ou animal existant pour l'utilisation humaine), et ce, malgré la posture d'impartialité prônée par le programme. Nous avons également relevé que les manuels ne présentaient aucune orientation d'éthique animale, que ce soit pour les mettre en tension afin que l'élève se fasse son propre jugement ou pour lui donner des repères au sujet de ce domaine de l'éthique de plus en plus florissant, autant dans le champ de recherche de l'éthique que dans la société en général.

Faisant partie de la société, les élèves peuvent eux aussi être confrontés à des questions d'éthique animale, tout comme à d'autres types de questions qui, elles, se retrouvent dans les manuels en ÉCR (concernant l'environnement, le pluralisme ou le rôle des médias, pour nommer quelques exemples). Le PÉCR pourrait possiblement être l'endroit privilégié dans la formation scolaire au Québec pour outiller les élèves à développer leur sens critique par rapport au traitement des animaux. C'est une possibilité qu'il sera pertinent d'explorer, alors que le PÉCR entame sa deuxième décennie d'existence.

Cette recherche, en plus d'apporter une clarification conceptuelle au concept de HE, est la première qui analyse la place de l'éthique animale dans la formation éthique de l'école québécoise. Elle est également, à notre connaissance, la première analyse des orientations éthiques touchant les relations humain-animaux dans des manuels scolaires ou autre matériel didactique, que ce soit au Québec ou ailleurs. Beaucoup plus de travaux sont souhaitables pour faire avancer ce champ de recherche.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aguirre, V., et Orihuela, A. (2010). Assessment of the impact of an animal welfare educational course with first grade children in rural schools in the state of Morelos, Mexico. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 27-31.
- Allen, C., et Bekoff, M. (2007). Animal minds, cognitive ethology, and ethics. *Journal of Ethics*, 11(3), 299-317.
- Arbour, R., Signal, T., et Taylor, N. (2009). Teaching kindness: The promise of humane education. *Society & Animals*, 17(2), 136-148.
- Ascione, F. R. (1997). Humane education research: Evaluating efforts to encourage children's kindness and caring toward animals. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 123 (1), 59-77.
- Ascione, F. R., et Shapiro, K. (2009). People and animals, kindness and cruelty: Research directions and policy implications. *Journal of Social Issues*, 65(3), 569-587.
- Ascione, F. R., et Shapiro, K. (2009). People and animals, kindness and cruelty: Research directions and policy implications. *Journal of Social Issues*, 65(3), 569-587.
- Balcombe, J. (1999). Animals & society courses: A growing trend in post-secondary education. *Society & Animals*, 7(3), 229.
- Balcombe, J. (2004). Humane education's expanding niche. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 7(3), 221-223.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barr, G., et Herzog, H. (2000). Fetal pig: The high school dissection experience. *Society & Animals*, 8(1), 53-69.
- Beaucher, V., Jutras, F., et Lavoie, L.-C. (2014). Enseignement moral et enseignement de l'éthique dans les programmes d'étude québécois du primaire et du secondaire: Rupture ou continuité? *Canadian Journal of Education*, 37(4), 1-23.
- Béland, J.-P., et Lebus, P. (2008). *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bexell, S. M., Jarrett, O. S., Ping, X., et Feng, R. X. (2009). Fostering humane attitudes toward animals: An educational camp experience in China. *Encounter*, 22(4), 25-27.
- Boisvert, Y., et Marchildon, A. (2008). « Pour une saine gestion des enjeux éthiques découlant des partenariats privé-public ». In M. Boisclair et L. Dallaire (dir.), *Les défis du partenariat dans les administrations publiques. Un regard systémique – Théorie et pratique*, pp.57-82. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boisvert, Y., et al. (2003). Raisonement éthique dans un contexte de marge de manœuvre accrue : clarification conceptuelle et aide à la décision. Rapport de recherche, Québec, Secrétariat du Conseil du trésor, Gouvernement du Québec, Centre d'expertise en gestion des ressources humaines.
- Buckeridge, J. S. (2006). The case for mandatory inclusion of ethics within the zoological sciences curriculum. *Integrative Zoology*, 1(1), 44-47.
- Castellano, M., Quirino, d. L., et Sorrentino, M. (2011). The interface of environmental and humane education as an emerging and relevant dialogue: A point of view from Brazil. *Canadian Journal of Environmental Education*, 16, 93-105.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation

- Daly, B., et Suggs, S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: Implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39(1), 101-112.
- Davey, G. (2006). Visitor behavior in zoos: A review. *Anthrozoos*, 19(2), 143-157.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Donaldson, S., et Kymlicka, W. (2013). *Zoopolis : a political theory of animal rights*. Oxford, United Kingdom : Oxford University Press.
- Endenburg, N., et van Lith, H. A. (2011). The influence of animals on the development of children. *Veterinary Journal*, 190(2), 208-214.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., et Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32(2), 195-209.
- Faver, C. A. (2010). School-based humane education as a strategy to prevent violence: Review and recommendations. *Children and Youth Services Review*, 32(3), 365-370.
- Francione, G. (1995). *Animal, Property and the Law*. Philadelphia. Temple University Press.
- Garber, O. S. (2016). Animal Abuse and Domestic Violence: Why the Connection Justifies Increased Protection. *University Of Memphis Law Review*, 47(1), 359-389.
- Gouvernement du Québec (2014). Ouvrages de référence d'usage courant 2014-2015. Matériel didactique approuvé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Québec : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. Bureau d'approbation du matériel didactique Direction des ressources didactiques.
- Helton, W. S., et Helton, N. D. (2007). The intrinsic value of nature and moral education. *Journal of Moral Education*, 36(2), 139-150.
- Henry, B. C. (2009). Can attitudes about animal neglect be differentiated from attitudes about animal abuse? *Society & Animals*, 17(1), 21-37.
- Henry, B. C., et Sanders, C. E. (2007). Bullying and animal abuse: Is there a connection? *Society & Animals*, 15(2), 107-126.
- Herzog, H. A. (1990). Discussing animal rights and animal research in the classroom. *Teaching of Psychology*, 17(2), 90.
- Herzog, H. A. (2007). Gender differences in human--animal interactions: A review. *Anthrozoos*, 20(1), 7-21.
- Herzog, H. A., et Golden, L. L. (2009). Moral emotions and social activism: The case of animal rights. *Journal of Social Issues*, 65(3), 485-498.
- Horsthemke, K. (2009). Rethinking humane education. *Ethics and Education*, 4(2), 201-214.
- Hussar, K. M., et Horvath, J. C. (2011). Do children play fair with mother nature? understanding children's judgments of environmentally harmful actions. *Journal of Environmental Psychology*, 31(4), 309-313.
- Jeangène Vilmer, J.-B. (2008). *Éthique animale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Jeangène Vilmer, J.-B. (2011). *L'éthique animale, Série « Que sais-je? »*, Paris, Presses universitaires de France.
- Kahn, R., et Humes, B. (2009). Marching out from ultima thule: Critical counterstories of emancipatory educators working at the intersection of human rights, animal rights, and planetary sustainability. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 179-195.
- Karniol, R. (2012). Storybook-induced arousal and preschoolers' empathic understanding of negative affect in self, others, and animals in stories. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 346-358.

- Kogan, L. R., et Kellaway, J. A. (2004). Applied animal behavior course: A service-learning collaboration with the humane society. *Teaching of Psychology*, 31(3), 202-204.
- Komorosky, D., et O'Neal, K. K. (2015). The development of empathy and prosocial behavior through humane education, restorative justice, and animal-assisted programs. *Contemporary Justice Review*, 18(4), 395-406.
- Kuhl, G. J. (2011). Representing animal-others in educational research. *Canadian Journal of Environmental Education*, 16, 106-122.
- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (1997). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (p. 329-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997.
- Laplante Dubois, H. (2010). *Programme de sensibilisation au respect des animaux*. Société protectrice des animaux de l'Estrie, Sherbrooke. 56 pages.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legardez, A. (2006). Enseigner les questions socialement vives: quelques points de repère. Dans A. Legardez, et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives* (p. 19-31). Issy-les-Moulineaux, France: ESF Éditeur.
- Legg, E. A. (1931). Training the sympathies. *Journal of Education*, 114, 206-206.
- LégisQuébec. (2018) *Code civil du Québec*. Document téléaccessible au [http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showversion/cs/CCQ-1991?code=se:898\\_1&pointInTime=20161007](http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showversion/cs/CCQ-1991?code=se:898_1&pointInTime=20161007). Gouvernement du Québec. (Document original publié en 1991).
- LégisQuébec. (2018). *Loi sur le bien-être et la sécurité de l'animal*. Document téléaccessible au <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/B-3.1>. Gouvernement du Québec. (Document original publié en 2015).
- Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, QC: Fides.
- Lewis, J. E. (2007). The significant life experiences (SLEs) of humane educators. *Society & Animals*, 15(3), 285-298.
- LoBue, V., Bloom Pickard, M., Sherman, K., Axford, C., et DeLoache, J. (2013). Young children's interest in live animals. *British Journal of Developmental Psychology*, 31 (1), 57-69.
- Lipovetsky, G. (2002). Mort de la morale ou résurrection des valeurs: quelle éthique aujourd'hui?. In *Métamorphoses de la culture libérale. Éthique, médias, entreprise*, (p. 25-42.) Montréal: Liber.
- Mariti, C., Papi, F., Mengoli, M., Moretti, G., Martelli, F., et Gazzano, A. (2011). Improvement in children's humaneness toward nonhuman animals through a project of educational anthrozoology. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 6(1), 12- 20.
- Maust-Mohl, M., Fraser, J., et Morrison, R. (2012). Wild minds: What people think about animal thinking. *Anthrozoös*, 25(2), 133-147.
- Maxwell, B. (2006). Teaching right and wrong: A somewhat irritating expression. *Journal of Philosophy of Education*, 40(3), 405-412.
- McAndrew M, Oueslati B, Helly D. (2007) L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Canadian Ethnic Studies* [serial online].;39(3):173-188.

- McCausland, C. (2014). The Five Freedoms of Animal Welfare are Rights. *Journal of Agricultural & Environmental Ethics*, 27(4), 649–662.
- McCulloch, S. (2013). A Critique of FAWC's Five Freedoms as a Framework for the Analysis of Animal Welfare. *Journal of Agricultural & Environmental Ethics*, 26(5), 959–975.
- McNicholas, J., et Collis, G. M. (2001). Children's representations of pets in their social networks. *Child: Care, Health & Development*, 27(3), 279-294.
- McPhedran, S. (2009). A review of the evidence for associations between empathy, violence, and animal cruelty. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 1-4.
- Melson, G. F. (2013). Children's ideas about the moral standing and social welfare of non-human species. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 40(4), 81-106.
- Melson, G. F. (2002). Psychology and the study of human-animal relationships. *Society & Animals*, 10(4), 347-352.
- Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation. (2009). *Groupe de travail sur le bien-être des animaux de compagnie* (Rapport Kelly).
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2004). Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation. Enseignement primaire et secondaire. Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2008). Programme d'éthique et culture religieuse. Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2010). Progression des apprentissages. Éthique et culture religieuse. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, A., Bruguière, C., et Triquet, E. (2012). Question scientifique socialement vive et médiation participative : apports et limites d'un partenariat entre école et professionnels de l'éducation au développement durable. Spirale. *Revue de Recherches En Éducation*, (1), 211-223.
- Morello, J-N. (2018, juillet). Animal Sentience : The Legal Status of Nonhuman Species. Communication présentée à l'École d'été ISC 2018 en cognition animale – Le problème des autres esprits : sensibilité et cognition animale, Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=fkF7h474vUs&list=PLTJcZPOXChRSWizUa8mZ5hujZoLGBfyV0&index=47>
- Myers Jr, O., Saunders, C., et Garrett, E. (2004). What do children think animals need? Developmental trends. *Environmental Education Research*, 10(4), 545-562.
- Nicoll, K., Trifone, C., et Samuels, W. E. (2008). An in-class, humane education program can improve young students' attitudes toward animals. *Society & Animals*, 16(1), 45-60.
- Nussbaum, M. C. (2016). Working with and for Animals: Getting the Theoretical Framework Right. *Denver Law Review*, (4), 609-626.
- O'Neil, R. (2000). Animal liberation versus environmentalism: The care solution. *Environmental Ethics*, 22(2), 183-190.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2015). *Enseigner le respect pour tous: guide de mise en œuvre*. UNESCO Publishing. 314 pages.
- Pagani, C., Robustelli, F., et Ascione, F. R. (2007). Italian youths' attitudes toward, and concern for, animals. *Anthrozoos*, 20(3), 275-293.



- Perret-Truchot, L. (2015). *Analyser les manuels scolaires : questions de méthodes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Proctor, H. (2012). Animal sentience: Where are we and where are we heading? *Animals* (2016-2017), 2(4), 628-639.
- Publications Québec, Loi sur le bien-être et la sécurité de l'animal. Site télé-accessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/B-3.1>> Consulté le 15 novembre 2018.
- Purves, A.-C. (1993). Introduction. In E.B. Johnsen (dir.), *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts* (Trad. L. Sivesind) (p. 13-17). New York, NY: Oxford University Press.
- Prokop, P., et Tunnicliffe, S. D. (2010). Effects of having pets at home on children's attitudes toward popular and unpopular animals. *Anthrozoos*, 23(1), 21-35.
- Quinn, P. J. (1977). Humane education: A forgotten mandate Catalyst for Change. *Education Digest*, 43 (1), 60.
- Rae Westbury, H., et Neumann, D. L. (2008). Empathy-related responses to moving film stimuli depicting human and non-human animal targets in negative circumstances. *Biological Psychology*, 78(1), 66-74.
- Ricard, M. (2014). *Plaidoyer pour les animaux*. Allary Editions .
- Regan, T. (1992). *The Case for Animal Rights*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Rocher, Guy (2007) Le manuel scolaire et les mutations sociales. (Lebrun, M., Allard, M., Aubin, P. et Landry, A. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. (p 13 à 24.) Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Rowe, B. D. (2009). Animal Rights and Human Growth: Intellectual Courage and Extending the Moral Community. *Philosophical Studies in Education*, 40, 153–166.
- Rule, A., et Zhanova, K. (2012). Changing perceptions of unpopular animals through facts, poetry, crafts, and puppet plays. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 223-230.
- Rusk, C. P., Brubaker, K. M., Balschweid, M. A., et Pajor, E. A. (2005). Capitalizing on the human- animal bond to teach ethics to youth. *New Directions for Youth Development*, 2005(108), 45-56.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (Vol. 5e éd). (p. 415-444). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Samuels, W. E., Meers, L. L., et Normando, S. (2016). Improving Upper Elementary Students' Humane Attitudes and Prosocial Behaviors through an In-class Humane Education Program. *Anthrozoös*, 29(4), 597–610.
- Sandlin, J. A., Kahn, R., Darts, D., et Tavin, K. (2009). To find the cost of freedom: Theorizing and practicing a critical pedagogy of consumption. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(2), 98-125.
- Selby, D. (1994). Humane education: The ultima thule of global education. *Green Teacher*, (39), 9-17.
- Serpell, J. A. (2003). Anthropomorphism and anthropomorphic Selection—Beyond the "cute response". *Society & Animals*, 11(1), 83-100.
- Shapiro, K. (2002). The state of human-animal studies: Solid, at the margin! *Society & Animals*, 10(4), 331-337.
- Shyne, A. (2006). Meta-Analytic Review of the Effects of Enrichment on Stereotypic Behavior in Zoo Mammals. *Zoo Biology*, 25(4), 317–337.

- Signal, T., Taylor, N., et Maclean, A.S. (2018) Pampered or pariah: does animal type influence the interaction between animal attitude and empathy?, *Psychology, Crime & Law*, 24(5), 527-537.
- Singer, P. (1977) *Animal Liberation*. Avon Books Publisher : New York
- Singer, P. (2003). *Animal Liberation at 30*. dans The New York Review of Books.
- Sneddon, L. U., Elwood, R. W., Adamo, S. A., et Leach, M. C. (2014). Review: Defining and assessing animal pain. *Animal Behaviour*, 97, 201-212.
- Sorge, C. (2008). The relationship between bonding with nonhuman animals and students' attitudes toward science. *Society & Animals*, 16(2), 171-184.
- Spallanzani, C et al. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Standish, P. (2009). Food for thought: Resourcing moral education. *Ethics and Education*, 4(1), 31-42.
- Standish, P. (2009). Food for thought: Resourcing moral education. *Ethics and Education*, 4(1), 31-42.
- Stray, C. (1993). Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel. *Histoire de l'éducation*, 58, 71-102.
- Street, B. (2010). The roles of zoos and aquaria in connecting children with nature. *IZE Journal*, (46), 6-8.
- Taylor, N., et Signal, O. (2005). Empathy and attitudes to animals. *Anthrozoos*, 18(1), 18-27.
- Taylor, N., et Signal, T. D. (2009). Pet, pest, profit: Isolating differences in attitudes towards the treatment of animals. *Anthrozoos*, 22(2), 129-135.
- Thomas, S. C., et Beirne, P. (2002). Humane education and humanistic philosophy: Toward a new curriculum. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 41(2), 190-199.
- Thompson, K. L., et Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38(3), 175-182.
- Thomas, S. C., et Beirne, P. (2002). Humane education and humanistic philosophy: Toward a new curriculum. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 41(2), 190-199.
- Thompson, K. L., et Gullone, E. (2003). The children's treatment of animals questionnaire (CTAQ): A psychometric investigation. *Society & Animals*, 11(1), 1-15.
- Thompson, K. L., et Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38(3), 175-182.
- Timmerman, N., et Ostertag, J. (2011). Too many monkeys jumping in their heads: Animal lessons within young children's media. *Canadian Journal of Environmental Education*, 16, 59-75
- Tissen, I., Hergovich, A., et Spiel, C. (2007). School-based social training with and without dogs: Evaluation of their effectiveness. *Anthrozoos*, 20(4), 365-373.
- Toma, L., Stott, A. W., Revoredo-Giha, C., et Kupiec-Teahan, B. (2012). Consumers and animal welfare. A comparison between european union countries. *Appetite*, 58(2), 597-607.
- Vockell, E. L. (1982). Assessing attitudes toward animal life among elementary school pupils. *Science Education*, 66, 783-788.
- Vockell, E. L., et Hodal, F. (1984). Humane education: The status of current research and knowledge. *Children's Environments Quarterly*, 1(3), 31-36.

- Watson, G. P. L. (2006). Wild becomings: How the everyday experience of common wild animals at summer camp acts as an entrance to the more-than-human world. *Canadian Journal of Environmental Education*, 11(1), 127-142.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park : Sage Publications.
- Weil, Z. (2012). Creating a generation of solutionaries. *Educational Horizons*, 90(4), 24-27.
- Yueh-Feng, L. T., et Kaufman, D. M. (2009). The socioemotional effects of a computer-simulated animal on children's empathy and humane attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, 41(1), 103-122.
- Zasloff, R. L., et Hart, L. A. (1999). Animals in elementary school education in california. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 2(4), 347.

## ANNEXE A

## CONTENU COMPLET DU PÉCR POUR LE 1ER CYCLE DU PRIMAIRE

CONTENU EN ÉTHIQUE : THÈMES, INDICATIONS  
PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU

Cette section regroupe les thèmes et les éléments de contenu relatifs au volet « éthique » de ce programme. Chacun des thèmes est décrit à l'aide d'indications pédagogiques. Les éléments de contenu présentés sous chaque thème balisent les apprentissages qui sont essentiels au développement de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques*.

## PRESCRIPTION

- Tous les thèmes et tous les éléments de contenu qui se rattachent à cette compétence ont un caractère prescrit pour l'ensemble d'un cycle. Ils doivent être mobilisés par les élèves dans les situations d'apprentissage et d'évaluation planifiées par l'enseignant. Ils ne doivent pas faire l'objet d'un traitement linéaire ou séquentiel, mais doivent être envisagés en interrelation.
- Les exemples relatifs aux éléments de contenu ne sont pas prescrits.
- Les exemples de questionnement éthique ne sont pas prescrits.

Premier cycle du primaire	
Thème : Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants	
<b>Indications pédagogiques</b> Faire prendre conscience aux élèves que tous les êtres vivants ont des besoins, qu'il existe une interdépendance entre les personnes et les autres êtres vivants, et que chaque être humain est unique.	
Prendre appui sur l'expérience quotidienne des élèves par rapport à ce qu'ils sont et à ce qu'ils vivent pour les amener à reconnaître leurs besoins particuliers en tant qu'êtres humains uniques et à s'intéresser à l'interdépendance des êtres vivants dans la satisfaction réciproque de leurs besoins. Les amener à explorer la diversité des relations d'interdépendance entre les membres de différents types de familles.	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
<b>Moi, un être vivant unique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ma naissance et ma croissance</li> <li>– Mes goûts et mes domaines d'intérêt</li> <li>– Mes besoins physiques, affectifs et intellectuels</li> </ul>
<b>Des besoins communs et différents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les besoins physiques, affectifs et intellectuels des êtres humains</li> <li>– Les besoins des nouveau-nés</li> <li>– Les besoins des animaux et des végétaux</li> <li>– Des actions qui combinent des besoins chez les végétaux, les animaux et les êtres humains</li> <li>– Les cycles de la vie : la naissance, la croissance, la maturité et la mort</li> </ul>
<b>La diversité des relations d'interdépendance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les types de familles</li> <li>– L'être humain, un être interdépendant qui a besoin des autres êtres vivants</li> <li>– Les relations d'interdépendance dans différents types de familles du Québec</li> <li>– Les relations d'interdépendance dans les familles d'ailleurs</li> </ul>
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>Domaine du développement personnel</span> <span>Éthique et culture religieuse</span> <span>319</span> </div>	

Domaine du développement personnel		Éthique et culture religieuse
Thème : Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants		3
<b>Indications pédagogiques</b> Faire prendre conscience aux élèves des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants, et des responsabilités qui s'y rattachent.		Prendre appui sur l'expérience quotidienne des élèves pour les amener à explorer des rôles et des responsabilités assumés par les membres de leur famille ou de leur école. Les amener à découvrir les valeurs et les normes qui balisent la vie familiale et scolaire, à distinguer une action appropriée envers un être vivant d'une action qui ne l'est pas, et à reconnaître celles qui témoignent d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants.
Éléments de contenu	Exemples indicatifs	
<b>Des responsabilités dans la famille et à l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mes responsabilités à la maison : à l'égard des membres de ma famille, des animaux domestiques, des plantes, etc.</li> <li>– Mes responsabilités à l'école : à l'égard de mes amis, des élèves, des adultes et des autres êtres vivants</li> </ul>	
<b>Des traitements appropriés et inappropriés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Le rôle de l'être humain dans la réponse aux besoins des autres êtres vivants</li> <li>– Les actions qui favorisent l'épanouissement des êtres vivants</li> <li>– Les actions qui blessent les êtres vivants</li> <li>– Les façons de traiter les êtres vivants dans les médias</li> </ul>	
<b>Des valeurs et des normes qui balisent l'agir dans la famille et à l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les règles de vie en famille</li> <li>– Les règles de vie en classe</li> <li>– La distinction entre les gestes permis et les gestes défendus</li> <li>– Des valeurs qui balisent les relations telles que la collaboration, l'entraide, le partage et le souci à l'égard des êtres vivants</li> <li>– Les sources de valeurs et de normes : la famille, l'école, la société, la religion, etc.</li> </ul>	
<b>Des personnes ou des groupes témoignant d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La protection des végétaux et des animaux</li> <li>– La protection des êtres humains et la promotion de leur dignité</li> </ul>	
<b>Exemples de questionnement éthique pour le premier cycle du primaire</b> Les exemples présentés ici se rapportent à des thèmes et à des éléments de contenu du premier cycle. Les enseignants pourront s'en inspirer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de réfléchir sur des questions éthiques.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– La sécurité des enfants</li> <li>– La consommation des ressources à la maison et dans l'environnement immédiat</li> <li>– La solidarité avec les enfants d'ici et d'ailleurs</li> <li>– L'obéissance dans la famille et à l'école : amour et punition</li> <li>– Le partage des objets d'utilisation commune à la maison et à l'école</li> <li>– Les sentiments et les émotions dans les relations interpersonnelles : la jalousie, la colère, l'affection, l'amitié, etc.</li> <li>– Le traitement des animaux dans les cirques, les zoos, etc.</li> <li>– Le rôle des humains en ce qui concerne les espèces animales et végétales en danger</li> <li>– Le deuil vécu à la mort d'un être vivant</li> </ul>		

### Liste de exemples de questionnement éthique

Cycle du primaire	Exemples de questionnement éthique
Premier cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sécurité des enfants</li> <li>• La consommation des ressources à la maison et dans l'environnement immédiat</li> <li>• La solidarité avec les enfants d'ici et d'ailleurs</li> <li>• L'obéissance dans la famille et à l'école : amour et punition</li> <li>• Le partage des objets d'utilisation commune à la maison et à l'école</li> <li>• Les sentiments et les émotions dans les relations interpersonnelles : la jalousie, la colère, l'affection, l'amitié, etc.</li> <li>• Le traitement des animaux dans les cirques, les zoos, etc.</li> <li>• Le rôle des humains en ce qui concerne les espèces animales et végétales en danger</li> <li>• Le deuil vécu à la mort d'un être vivant</li> </ul>
Deuxième cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le partage des tâches : équité versus égalité</li> <li>• L'utilisation d'Internet pour prendre sa place dans un groupe</li> <li>• Des rôles et responsabilités des enfants dans des pays en voie de développement</li> <li>• Des rôles et responsabilités des enfants, d'hier à aujourd'hui : à la ville, à la campagne</li> <li>• Le traitement médiatique de la vie de groupe</li> <li>• Le sens de l'amitié</li> <li>• La vérité et le mensonge</li> <li>• La non-conformité au groupe et ses conséquences</li> <li>• L'intimidation</li> <li>• L'exclusion et son impact sur la personne</li> <li>• L'expression des sentiments et des émotions dans les relations interpersonnelles</li> <li>• La distinction entre un droit et un privilège</li> </ul>
Troisième cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le respect des droits des enfants</li> <li>• Les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme tels qu'ils sont présentés dans les médias</li> <li>• Les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme dans diverses cultures</li> <li>• L'esthétique du corps véhiculée dans les médias</li> <li>• L'hypersexualisation des jeunes filles</li> <li>• La discrimination et les préjugés dans son milieu et dans les médias</li> <li>• La recherche de ce qu'est une société juste</li> <li>• Le taxage</li> <li>• Les effets de l'ignorance</li> <li>• L'autonomie à l'adolescence</li> </ul>

## ANNEXE B

**MANUELS SCOLAIRES ET GUIDE D'ENSEIGNEMENT APPROUVÉS PAR  
LE MEES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCR AU PRIMAIRE**

	<b>Titre</b>	<b>Éléments</b>	<b>Collection</b>	<b>Éditions</b>	<b>Co de</b>
1 <sup>er</sup> cycle	<i>Près de moi</i>	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement (2)	Près de moi	Les Éditions CEC inc.	A
	<i>À ma fenêtre</i>	Manuel de l'élève A	Rencontres	Les éditions La Pensée inc.	B
	Mélorodie	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement (2)	En harmonie	Groupe Modulo inc.	C
	<i>Une vie belle</i>	Manuels de l'élève (2)	Collection Une vie!	Groupe Fides	D
2 <sup>e</sup> cycle	<i>Autour de nous</i>	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement (2)	Collection autour de nous	Les Éditions CEC inc.	A
	<i>Diapason</i>	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement (2)	Collection En harmonie	Groupe Modulo	C
	<i>Une vie bonne</i>	Manuels de l'élève (2)	Collection Une vie!	Groupe Fides	D
	<i>Franchir le seuil</i>	Manuel de l'élève B	Rencontres	Les éditions La Pensée inc.	B
3 <sup>e</sup> cycle	<i>Faire escale</i>	Manuel de l'élève A	Rencontres	Les éditions La Pensée inc.	B
	<i>Horizons</i>	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement (3)	Horizon	TC Média Livres inc. (Chenelière Éducation)	E
	<i>Symphonie</i>	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement (2)	En harmonie	Groupe Modulo	C
	<i>Une vie grande</i>	Manuels de l'élève (2)	Une vie!	Groupe Fides	D
	<i>Vers le monde</i>	Manuels de l'élève (2) Guides d'enseignement (2)	Vers le monde	Les Éditions CEC inc.	A

## ANNEXE C

### GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DE LA GRILLE D'ANALYSE

#### GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DE LA GRILLE D'ANALYSE

##### 1. TYPE D'ANIMAL

De compagnie; d'élevage; animaux sauvages en liberté; animaux sauvages en captivité; animaux en général. Pour qu'une unité de sens soit catégorisée « Animaux en général », elle ne doit pas pouvoir permettre de distinguer un type d'animal quelconque. Ainsi, une unité qui contiendrait la phrase « Les humains côtoient les animaux depuis toujours » serait catégorisée « Animaux en général ».

##### 2. PERCEPTION DE L'ANIMAL COMME ÊTRE SENSIBLE

La première grande catégorie cherche à déterminer si l'animal est présenté comme un être sensible, c'est-à-dire un individu doué de sensations physiques et psychologiques.

###### 1.1

Plus précisément, il est question en premier lieu de déterminer si un ou plusieurs intérêts des animaux est mentionné (un intérêt est un besoin ou une préférence qui, si comblé, contribue au bien-être de l'individu, comme celui d'avoir accès à une nutrition optimale ou de pouvoir exprimer des comportements naturels selon les espèces, comme celui de vivre en collectivité).

Pour repérer une mention des intérêts des animaux, nous avons recours au cadre des Cinq Libertés :

##### Cinq Libertés

Quelles « libertés » sont mentionnées ? (indique dans quelle mesure les intérêts sont mentionnés) ...	<b>1. Faim/soif</b> Accès en tout temps à de l'eau et alimentation pour le maintien de la santé et de la vivacité	<b>2. Inconfort physique</b> Environnement approprié incluant pouvoir être à l'abri et avoir une aire de repos confortable	<b>3. Douleur, blessure et maladies</b> Par la prévention ou le diagnostic, et traitement prompts	<b>4. D'exprimer comportements naturels</b> Espace suffisant, installations adéquates et compagnie adéquate de membres de son espèce	<b>5. Peur et détresse</b> Assurer les conditions et les traitements qui évitent la souffrance psychologique

##### 2.1. Intérêts des animaux

- Des intérêts des animaux sont mentionnés 
  - Faim/soif
  - Inconfort physique
  - Douleur, blessure et maladies
  - D'exprimer comportements naturels
  - Peur et détresse
- L'animal est présenté comme une chose ou une ressource sans mention de ses intérêts

## 1.2

En second lieu, de mettre en lumière si les animaux sont présentés comme étant des membres de leur espèce qui n'ont pas de caractéristiques propres (personnalité, préférences, capacités, etc.) ou de valeur intrinsèque en tant qu'individus ou alors comme des êtres qui, comme les humains, ont une expérience subjective et dont la vie individuelle a une valeur intrinsèque, indépendamment des la situation des autres membres de son espèce ou de l'environnement.

## 2.2. Animal comme individu

- Un animal est présenté dans son individualité
- Les animaux sont présentés comme un groupe, chaque individu représente son espèce

## 3. L'ANIMAL PAR RAPPORT À L'HUMAIN

La deuxième grande catégorie vise à établir un portrait général de la représentation des relations humains-animaux dans les manuels.

## 2.1

On cherche d'abord à placer l'humain parmi les animaux : est-il présenté comme étant différent au point où il est question d'une différence de nature, c'est-à-dire que l'humain possède sa propre catégorie d'êtres vivants, et les animaux la leur (selon cette vision, un primate est davantage comparable à un mollusque qu'à un humain) ou s'il est plutôt un animal, qui se distingue certes des autres animaux, mais parfois de loin, et parfois de beaucoup moins loin. Ceci représenterait une différence de degré. On le verrait par la syntaxe des phrases (si on lisait par exemple : « Les humains et les éléphants sont des êtres très sociaux, tandis que les serpents et les ours sont plutôt solitaires. ») et les ou les représentations graphiques (agencement des images des humains parmi les animaux).

### 3.1. Catégorisation des humains parmi les animaux

- Distinction des humains et des animaux dans les êtres vivants (différence de nature)
- Notion que l'humain est un animal et que les animaux sont différents les uns des autres (différence de degré)

## 2.2

Ensuite, on s'interroge sur l'utilité des animaux pour les humains. Ont-ils une valeur intrinsèque (en tant qu'individus ou qu'espèces), ou alors ont-ils une valeur utilitaire pour les humains? Pour le déterminer, nous utilisons les différentes catégories d'utilisation des animaux, mis en lumière par le champ de l'éthique animale ainsi que toutes allusions quand à la finalité de l'animal.

### 3.2. Utilité des animaux pour les humains

- Animal comme fin 
  - Avoir une belle vie
  - Faire partie de la nature ou des êtres vivants sans devoir servir à l'humain



- Autre
- Animal comme moyen 
  - Pour divertir
  - Pour être consommé
  - Pour être compagnie
  - Faisant partie de la nature pour la survie de l'humain
  - Autre

2.3

Après avoir déterminé si une certaine valeur de l'animal est présentée, on regarde si l'humain est présenté comme étant responsable du bien-être ou de la protection des animaux. Rappelons que les extraits sont tirés du contenu en éthique. S'il est mention de responsabilité quelconque, on pourrait en déduire qu'il est question de responsabilités morales.

### 3.3. Responsabilités des humains envers les intérêts des animaux

- L'humain est responsable de certains intérêts
- L'humain n'est pas responsable

2.4

Enfin, pour compléter le portrait de l'animal par rapport à l'humain, on souhaite souligner si la captivité des animaux est normalisée ou justifiée, ou alors, condamnée. Rappelons que pour certains courants d'éthique animale, la captivité signifie de considérer les animaux comme des propriétés, qu'on garde captifs pour une utilité quelconque (divertir, être compagnie, expérimentation, etc.)

### 3.4. Attitude envers la captivité

- La captivité est normalisée ou justifiée
- La captivité est condamnée

## 4. RELATIONS TRAITÉES

Si la morale au final porte sur les relation entre humains, l'unité est codée en conséquence. Parfois, un codage double est possible, si l'unité porte au final sur les relations entre humains mais que cette relation est influencée par la relation entre humains et animaux.

## 5. COUTUMES OU TRADITION

Il a été codé idéal lorsque les unités présentaient une situation avec une intention « C'est actuellement ainsi et c'est très bien » Les deux autres possibilités sont : « C'est ainsi car c'était ainsi auparavant » (tradition ou coutume) ou alors, « c'est ainsi mais cela devrait changer (aucun codage) »).

**À la lumière des données précédentes, un paradigme ou théorie de la vision éthique de l'animal émerge-t-il ?**

La combinaison des données précédentes devraient permettre de dégager si un courant d'éthique animale est observable dans l'extrait en question. Le tableau suivant rappelle d'abord la condition sine qua non pour qu'un contenu soit du domaine de l'éthique animale et résume ensuite les grandes caractéristiques de chaque courant. Pour déterminer si un extrait présente des orientations d'éthique animale, ces caractéristique doivent être observables.

**Tableau 3. Caractéristiques des principales positions en éthique animale**

<b>Éthique animale en général</b>	Notion de responsabilité morale des humains envers les animaux pris comme des individus
<b>Utilitarisme de Singer</b>	Les animaux reçoivent une considération égale de leurs intérêts besoins physiques et psychologiques considérés sérieusement— voir le cadre des Cinq Libertés dans la section suivante pour opérationnalisation
<b>Abolitionnisme et théorie des droits</b>	Les animaux ne devraient pas être la propriété des humains (notion de propriété remise en cause)
<b>Welfarisme</b>	Les animaux sont des ressources que l'on doit traiter avec humanité (notion de bon traitement des animaux qui nous servent)

6. ORIENTATION EN ÉTHIQUE ANIMALE

- Utilitarisme de Singer
- Déontologisme de Francione ou Regan
- Autre perspective d'éthique animale
- Welfarisme
- Aucun

Enfin, le tableau suivant permet d'associer l'extrait à un des deux grands courants de la *humane education*. Si l'extrait a pour fonction d'éduquer le rapport humain-animal, il devrait pouvoir être placé dans l'un ou dans l'autre des courants. Par contre, si l'extrait utilise l'animal ou les animaux pour éduquer sur autre chose (une morale pour les humains par exemple) il est possible qu'aucun courant ne soit repérable.

**Tableau 5. Les grands courants d'application de la HE et leur attribut principal**

<b>Courant d'application</b>	<b>Attribut à repérer dans les ensembles didactiques</b>
Développement de l'empathie	Relation directe entre l'enfant et les animaux (de compagnie ou autre) se veut plus respectueuse, plus douce.
Sensibilisation aux enjeux	Présence d'éléments favorisant une meilleure compréhension d'un enjeu sociétal concernant le traitement des animaux

7. COURANT DE HUMANE EDUCATION

- Empathie
- Sensibilisation

## ANNEXE D

### LES UNITÉS DE SENS

#### Code attribué aux unités

Cycle-Ordre d'apparition de l'unité dans le manuel; Collection; Manuel.

Exemple : **1-1A1** signifie « Premier cycle; première unité de sens comportant des animaux; premier manuel; collection A »

#### Les animaux de compagnie

##### Les animaux de compagnie au premier cycle (22 unités)

###### **1-2A1**

« *Des besoins à combler* »

« Pour vivre, grandir et s'épanouir, les êtres vivants ont des besoins à satisfaire. »  
 Décrit ensuite les besoins de « Lili ma petite sœur » et « Coco, mon petit chien ». Besoins presque identiques : « eau, nourriture, chaleur, aimer et être aimée (Chien : affection), espace et liberté »

###### **1-5A1**

« *Tous pour un* »

Unité portant sur les différents goûts et sur l'importance du partage. Illustré à l'aide de chiots aimant tous les mêmes choses et se disputant (le même panier pour dormir, le même ballon pour jouer).

###### **1-1B1**

« *Autour de nous* »

« Nous sommes entourés d'autres être vivants. Les plantes et les animaux ont des besoins eux aussi » Saurais-tu les nommer? Y en a-t-il des semblables au nôtres? Des différents?

Les plantes et les animaux en liberté combent eux-mêmes leurs besoins. Lorsqu'ils sont domestiqués, [...] ce sont la plupart du temps les humains qui combent leurs besoins par leurs actions.

###### **1-2B2**

Décrit les différents chatons d'une même portée comme étant tous des individus avec des particularités : Un des chatons est celui qui bouge tout le temps, un autre miaule et ronronne tellement qu'on a l'impression qu'il raconte quelque chose, un autre est le plus paresseux et on prédit qu'il aimera faire des siestes sur les genoux des membres de

<p>sa famille. Enfin, l'un est même décrit comme étant « coquette ». Thème central la diversité des types de familles humaines (famille reconstituées, élargies, nucléaires, etc.). Les différents chatons sont, selon le vocabulaire de l'unité, un animal parfait pour s'agencer aux particularités des familles, toutes différentes mais étant toutes des familles à part entière</p>
<p><b>1-1C1</b>  <i>« La famille de Mélodie »</i>          Portrait de la famille du personnage principal du manuel, Mélodie. Papa, maman, frère, Mélodie et Gus, son chien. (fait partie de la famille)</p>
<p><b>1-2C1</b>  <i>« Le grand départ »</i>          les Bergeron (famille de Mélodie) déménagent. Gus pense à sa niche. (aucune précision sur la signification.. est-ce qu'il a hâte à une nouvelle niche? Aime sa niche actuelle? Ou alors, montre qu'il n'est pas conscient du changement)</p>
<p><b>1-3C1</b>          Mélodie a un conflit à l'école. On demande lequel de ces personnages pourrait aider Mélodie (sa mère, son amie, son chien, etc.) Gus considéré comme un individu qui peut aider (probablement en étant présence réconfortante, confident)</p>
<p><b>1-4C1</b>  <i>« Répondre à des besoins »</i>          Antoine veut avoir un poisson rouge. Sa mère l'amène à réfléchir aux besoins à combler</p>
<p><b>1-5C1</b>  <i>« À deux, c'est mieux »</i>  <i>« Tu peux répondre toi-même à certains de tes besoins. D'autre pour lesquels il faut de l'aide. Images de besoins et gens qui les combler (Gus qui a faim, enfant qui a besoin de manger, etc.)</i></p>
<p><b>1-6C1</b>  <i>« Monsieur Gus a 2 ans »</i>          Mélodie donne un gâteau à Gus, qui ne comprend pas. Monsieur Gus aime recevoir un os en cadeau pour jouer, gruger ou manger. Unité au final porte sur le fait qu'on est heureux quand on aime. (car dit que la fête est plus pour Mélodie que Gus)</p>
<p><b>1-1C2</b>  <i>« Des apprentissages »</i>          Dès leur naissance, tous les êtres vivants ont des besoins particuliers. Texte dit que les nouveau-nés ont des besoins, que les enfants peuvent satisfaire certains de leur besoin, et demande la définition de l'autonomie. Image de chiens, incluant Gus (probablement pour imaginer les êtres vivants)</p>
<p><b>1-3C2</b>  <i>Moby le poisson rouge meurt.</i>  <i>« Est-ce important pour toi de faire quelque chose quand un animal que tu aimes meurt? Pourquoi? »</i></p>
<p><b>1-4C2</b>  <i>« Un premier prix »</i>          Le chat de madame Cardinal a gagné un prix. Unité qui porte sur les nouvelles.</p>

<p><b>1-5C2</b>  <i>« Un noyau unique »</i>          Depuis ta naissance, diverses personnes t'entourent. Montre un portrait de la famille de Mélodie où Gus est au centre.</p>
<p><b>1-6C2</b>  <i>« Un rôle, des responsabilités »</i>          Image où Mélodie fait ses devoirs, son frère nourrit Gus. Ils assument leurs responsabilités, car il y a des règles à respecter</p>
<p><b>1-7C2</b>  <i>« Une liste bien remplie »</i>          Mélodie prépare liste de choses à faire cet été. Gus fait partie de 2 choses sur 7 (prendre soin de lui; faire des promenades avec lui. Autre exemple : faire du vélo en famille)</p>
<p><b>1-1D1</b>          Alexis veut « adopter » un chiot, car sa copine à l'école dit que sa chienne a eu des chiots. Unité porte sur le fait qu'il doit demander la permission à ses parents. Discussion en famille sur ce que ça implique. Mère sentimentale, père semble avoir autorité sur décision finale. Début du personnage de Castor</p>
<p><b>1-2D1</b>  <i>« Semblables et différents »</i>          Castor est un chien terrier, mais il existe plusieurs sortes de chiens. QU'ont-ils en commun? De différent? Unité poste sur les différences entre les gens.</p>
<p><b>1-3D1</b>          Alexis parle à son ourson en peluche de l'arrivée de Castor. Unité porte sur les différences entre objet inanimé et animal. Sa sœur lui rappelle ses responsabilités (ramasser les besoins, l'amener en promenade)</p>
<p><b>1-4D1</b>  <i>« Autour de moi, il y a »</i>          des êtres vivants (un bébé, un chaton) des choses inanimés ( un casse-tête, un ourson en peluche, des pierres). « Comment reconnais-tu ce qui est vivant ? »</p>
<p><b>1-3D2</b>  <i>« Les rapports des êtres humains avec les animaux »</i>          Unité très importante qui porte seulement sur le rapport humain-animal. Paragraphe sur les animaux de compagnie dit « Parmi les animaux domestiques, il y a les animaux de compagnie. ... vivent en étroite amitié avec les humains sous le même toit...par exemple, pour son maître, le chien est une présence fidèle et amicale. Tous deux ont appris à communiquer et son liés par une affection mutuelle »</p>
<p><b>1-7D2</b>          Tante vétérinaire qui vient examiner chien de sa nièce car il avait l'air malade. Parle de son amour pour les animaux depuis qu'elle est petite. (suit de son récit sur animaux de zoo) Unité sur animaux de compagnie car cette portion porte sur le chien de l'enfant.</p>

### Les animaux de compagnie au deuxième cycle (9 unités)

<p><b>2-4A1</b> « moi je préfère aider mes parents à cuisiner plutôt que promener le chien » jugement de préférence.</p>
<p><b>2-2C2</b> Routine du soir « garçon lit dans son lit, s'assure que son chien n'est pas loin... caresse son chien et s'endort »</p>
<p><b>2-1D1</b> Castor : Quand je pars à l'école, Castor boude. Quand je reviens, il est content. C'est un chien intelligent » L'autre jour, il a tout de suite vu que j'étais vexé. [...] J'ai raconté à Castor ce qui s'était passé. Il a remué la queue. Il m'a regardé d'un drôle d'air. Je suis sûr qu'il me comprenait. (mais unité porte sur le conflit à l'école)</p>
<p><b>2-2D1</b> L'amitié peut se vivre de plusieurs façons : entre deux personnes, entre humain et un animal (de compagnie, selon la photo) entre deux pays.</p>
<p><b>2-3D1</b> Castor Aujourd'hui, j'ai appris à danser à Castor. On ne peut pas dire qu'il est doué. Il n'empêche que lui et moi on s'est bien amusés. J'aime danser. (intro maladroite pour parler des danses dans autres cultures, formes de prière)</p>
<p><b>2-4D1</b> Castor. Ma dernière bédé déchirée « Méchant chien! Sors de ma chambre! » (unité porte sur la colère. On demande à l'enfant s'il a une responsabilité ) Il n'y a pas de guide enseignant.</p>
<p><b>2-7D1</b> Castor. Je pars en vacances. Castor n'a pas l'air content. J'essaie de le consoler. Maman et papa prendront bien soin de toi » Unité dit « pourquoi Alexis ne peut-il pas emmener en vacances son chien? Comment Alexis et Castor communiquent-ils? »</p>
<p><b>2-2D2</b> Indy hamster de l'école. Il ne peut pas rester seul, même avec nourriture : s'empiffrer être malade puis plus rien à manger, nettoyer cage, eau fraîche (pas de notion de stimulation, espace)</p>
<p><b>2-3D2</b> Dénoncer des choses comme injustice dont on est témoin ou mauvais traitement que le voisin fait subir à son chien. (unité porte sur les lois et les normes)</p>

### Les animaux de compagnie au troisième cycle (5 unités)

<p><b>3-1A1</b> Chien d'un homme qui fait peur, fait peur lui aussi car il aboie. On apprend plus tard que l'homme est aveugle et qu'il s'agit de son fidèle. chien.</p>
<p><b>3-2A1</b> Les responsabilités dans la famille : s'occuper de Fido, laver la vaisselle, etc.</p>
<p><b>3-1C1</b> Je viens de vous présenter les membres de ma famille. Il en manque un « Voici Fortissimo, mon hamster. Je l'ai dressé. Il fait plein de tours. C'est un petit animal très intelligent. »</p>

**3-2C1**

Dans l'unité 5, vivre en société

Enfant qui fait un reportage au sujet d'une pétition qui vise à interdire chiens au marché.

(les différentes opinions et valeurs. Évaluer les différents types de jugement : de préférence, de prescription, généralisation abusive, etc.)

**3-1D2**

Chien Buck, du roman L'appel de la forêt

Éthique animale

Scène d'un roman qui décrit la très grande violence faite à un chien de compagnie qui a été volé pour être utilisé comme chien de travail.

## Les animaux d'élevage

### Les animaux d'élevage au premier cycle (3 unités)

**1-6A1**

*La nature à notre service*

Présentation des étapes de la fabrication du fromage. Très petite ferme familiale.

**1-6A1**

« *La nature à notre service* »

« Les autochtones remercient l'esprit des plantes et des animaux qui leur permet de les utiliser pour se nourrir, se vêtir et se loger. Dans la vie de tous les jours, les animaux et les végétaux nous offrent les éléments essentiels à notre bien-être. Prenons l'exemple du fromage pour mieux comprendre »

« Grace au soleil et à la pluie, l'herbe pousse rapidement . Zoé regarde les vaches qui broutent dans le pré. Après voir eu des veaux, les vaches produisent du lait pendant plusieurs mois (image d'une vache et son bébé qui voit son lait dans le pré) Le papa de Zoé est fermier. Chaque jour, il traite les vaches pour avoir du bon lait frais (image d'une homme avec seaux, la vache le suit librement un peu comme un chien). Le lait est transporté à la fromagerie, où on utilise une recette spéciale pour le transformer en fromage »

On demande ensuite à l'élève :

« En prenant l'exemple du fromage, décris comment la nature est présente dans une omelette, des mitaines de laine ou une table de cuisine en bois. »

Et on demande :

« Est-ce que les animaux peuvent satisfaire certains de nos besoins? Si oui, lesquels? Toi, comment peux-tu répondre aux besoins des animaux? »

Guide :

**1-9A1**

« *Jeanne à la ferme* »

Unité portant sur les familles d'autrefois. Une grand-maman qui décrit son enfance :

« [...] Ma maman s'occupait de la maison et aidait souvent à traire les vaches. [...] Mes sœurs nourrissaient les poules et les lapins. Moi je préférerais aider maman dans le jardin. »

À l'élève : Compare avec les familles d'aujourd'hui

Guide :

Une grand-mère qui parle de son enfance. « Papa travaillait de longues heures à la ferme. Maman s'occupait de la maison et aidant souvent à traire les vaches [...] mes sœurs nourrissaient les poules et les lapins »

**1-2D2**

Paragraphe portant sur les animaux d'élevage dans une page intitulée « *Les rapports des êtres humains avec les animaux* ».

« Au début, tous les animaux étaient sauvages. L'être humain en a apprivoisés certains. La vache donne du lait et de la viande au fermier. En retour, celui-ci l'abrite dans une étable et lui donne à manger. Besoins satisfaits de manière complémentaire.

**Les animaux d'élevage au deuxième cycle (1 unité)****2- 1C1**

*Vivre en groupe*

« [...]Les premiers humains s'assemblaient déjà en petits groupes. [...] ils parvenaient à nourrir chaque membre du groupe en chassant et en cueillant des plantes et des fruits. Petit à petit, les être humains se sont mis à cultiver la terre et à élever des animaux. »

**Les animaux d'élevage au troisième cycle (1 unité)****3-1C2**

« Dans les années 1950

les choses étaient différentes [...] Les enfants devaient travailler afin d'aider les parents. Comme plusieurs familles vivaient d'agriculture

le père avait besoin de main-d'œuvre pour s'occuper de sa terre et de ses animaux »



## Les animaux sauvages en liberté

### Les animaux sauvages en liberté au premier cycle (7 unités)

#### 1-7A1

La pollution :

« les ours polaires, les caribous ne peuvent plus se déplacer facilement à cause de la glace. Meurent d'épuisement dans l'eau »

#### 1-7A1

« *Mission Arctique et Mission Antarctique* »

Unité sur les changements climatiques. Décrit les observations d'une équipe scientifique : « Cette équipe a pu observer des conséquences de la fonte des glaciers. Par exemple, les caribous et les ours polaires, au nord, ne peuvent plus se déplacer facilement à cause de la glace de plus en plus mince. Elle se brise sous leur poids et ils meurent d'épuisement dans l'eau.

Le même phénomène se produit également au sud. Les manchots empereurs ont de plus en plus de difficulté à se déplacer pour se procurer de la nourriture à cause de la glace qui fond. [...] »

À

l'élève :

« Prépare une boîte à lunch qui tient compte du bien-être de la planète » « Dans ton environnement, as-tu remarqué des gestes qui polluent? Si oui, peux-tu en énumérer quelques-uns? »

#### 1-8A1

« *Des petits gestes pour la planète* »

« Comme tu as pu le constater, les plantes et les animaux sont indispensables à la survie des êtres humains »

« Explique comment ces actions contribuent à la santé de la planète » (petits gestes tel fermer l'eau en se brossant les dents)

#### 1-1A2

« *Chacun son rôle* »

Les fourmis, le lion, les outardes. Abeilles. « tu as sûrement des responsabilités à l'école et maison »

« Chez les fourmis, chaque individu joue un rôle particulier. La reine pond des œufs. Les fourmis soldats et les ouvrières apportent de la nourriture, puis s'occupent des larves et de la reine. [...] »

« Le lion prend la tête du groupe pour le protéger. Les lionnes élèvent les petits et vont à la chasse. Elles partent ensemble pour aller chasser et laissent parfois leurs lionceaux à une « gardienne ». »

« Les outardes forment un « V » en volant. Ainsi, celle qui est à l'avant coupe l'air en battant des ailes pour que celles qui sont derrière volent plus facilement. Quand la première est fatiguée, elle va derrière pour se reposer. Si une outarde est épuisée ou malade, deux autres restent avec elle pour l'accompagner. »

« Dans sa courte vie, une abeille remplit plusieurs tâches.[...] »

<p>À l'élève :</p> <p>« Tu as sûrement des tâches et des responsabilités à la maison et à l'école. Quelles sont-elles? » « Qu'arriverait-il si la fourmi, le lion, l'outarde ou l'abeille n'assumait pas son rôle? »</p>
<p><b>1-2A2</b></p> <p>« <i>Quand l'humain s'en mêle</i> »</p> <p>Les humains détruisent la nature</p> <p>La chasse exagérée, disparition certaines espèces</p>
<p><b>1-2D1</b></p> <p><i>Semblables et différents</i></p> <p>Espèces d'oiseaux : humains aussi différents. Peux-tu nommer des différences et ressemblances entre deux membres de la famille</p>
<p><b>1-4D2</b></p> <p><i>Les rapports des êtres humains avec les animaux</i></p> <p>Enfin, nombre d'animaux sont demeurés sauvages et vivent dans leur milieu naturel. En règle général ils ont peu de contact avec les êtres humains « les animaux sauvages peuvent-ils satisfaire certains besoins des êtres humains? « Selon toi, les besoins des animaux domestiques et des animaux sauvages sont-ils les mêmes? »</p>
<p><b>1-5D2</b></p> <p><i>La place de l'être humain dans le vivant</i></p> <p>Le règne animal regroupe tous les animaux, y compris les êtres humains. Dans le règne animal, les êtres humains ont le cerveau le plus développé. [...] D'autres espèces animales peuplent aussi la planète, dont les insectes, mammifères, etc.)</p>
<p><b>1-6D2</b></p> <p>Des espèces animales à protéger (chasse illégale, villes s'agrandissent... « Les êtres humains devraient-ils protéger les êtres humains</p>

### Les animaux sauvages en liberté au deuxième cycle (8 unités)

<p><b>2-1A1</b></p> <p>Deux enfants observent les oiseaux avec jumelles. Décrivent les espèces, en comparant aux comportements des humains en groupe (départir les bons des mauvais) étourneaux qui imitent le chant des autres. Quand on ne donne pas sa propre opinion, on agit comme un étourneau »</p> <p>Les vachers quant à eux, volent les nids</p>
<p><b>2-2A1</b></p> <p>Journée d'un jeune Algonquin. Pêche avec son père (contenu en éthique) (journée il y a plus que 500ans, ils savent déjà comment avoir relations harmonieuses.</p>
<p><b>2-3A1</b></p> <p>Voyage de Mélissandre en bateau, vider et écailler les poissons. (pas survie, vont au marché)</p>

<p><b>2-2A2</b> Mowgli, enfant élevé par les loups et ami des animaux. Histoire d'un livre, pour aborder le thème des personnes qui nous ont influencés dans nos goûts, talents. Etc.</p>
<p><b>2-3A2</b> Influences de toutes sortes : Dans une famille, l'environnement est important. Vont en forêt, chassent. (une autre famille vit en ville, ouverture aux autres est une valeur importante)</p>
<p><b>2- 2C1</b> Abeilles Chacune a un rôle. Vivre en groupe a plusieurs avantages. Être capable de nommer les talents des autres.</p>
<p><b>2- 4C1</b> L'origine du monde. Existait bien avant les humains. Unité porte sur l'origine du monde</p>
<p><b>2-1C2</b> Les rôles chez les loups. Très hiérarchique. Porte sur comment les loups protègent les bébés, avantages de la vie en groupe, mais aussi traitements « méchants » envers certains individus , les loups oméga. Guide enseignant dit qu'une différence importante entre humains et loups est qu'il sont la capacité pour réfléchir aux moyens d'améliorer la vie en groupe.</p>

### **Les animaux sauvages en liberté au troisième cycle (2 unités)**

<p><b>3-2A2</b> Unité de sens de 3 pages intitulée « des missions vertes » En 1975, alarmés par la diminution du nombre de baleines à l'échelle mondiale, une équipe d'activistes de Greenpeace se place entre baleiniers et les baleines pour les protéger, au risque de se faire harponner eux-mêmes. (et on dit que c'est réglé car maintenant, une loi interdit la chasse dans les mers entourant l'Atlantique). Photo montrant énorme bateau de baleiniers et petit canot pneumatique de Greenpeace. 20 ans plus tard, une loi interdit la chasse aux baleines dans les mers entourant l'Antarctique</p>
<p><b>3-1D1</b> L'histoire Sa majesté des Mouches. Roman de 1954 présentant la régression et la perte de civilité chez un groupe de jeunes garçons échoués sur une île. Les garçons violents veulent chasser les cochons sur l'île</p>

## Les animaux sauvages en captivité

### Les animaux sauvages en captivité au premier cycle

#### 1-8D2

Une tante raconte à sa nièce que quand elle était enfant, elle habitait dans une ferme près d'un zoo. L'hiver, quelques animaux du zoo étaient abrités dans leur étable. Les animaux « se réchauffaient entre eux » étaient protégés du froid et nourris. « Quelle fête c'était pour nous, les enfants! » L'image montre, entre autre, une girafe qui arrive jusqu'au plafond, et qui ne semble pas avoir assez d'espace pour étirer son cou. Tous les animaux sont dans des enclos petits pour eux.

### Les animaux sauvages en captivité au deuxième cycle

Aucune

### Les animaux sauvages en captivité au troisième cycle

Aucune

## Les animaux en général

### Les animaux en général au premier cycle (7 unités)

#### 1-1A1

« *Des ressemblances et des différences* »

L'arche de Noé est remplie d'êtres vivants. Il y a des êtres humains et des animaux. Ces êtres vivants sont à la fois semblables et différents. Des ressemblances : Les êtres humains et les animaux naissent, grandissent et meurent. Ils respirent, se nourrissent et se déplacent. » « Les êtres humains ont une intelligence plus développée que celle des autres animaux. Les animaux ont un instinct plus développé que celui des êtres humains » « Il existe une autre catégorie d'êtres vivants : les végétaux »

Utilise l'arche de Noé pour présenter les êtres vivants : humains et animaux. Et une 3 e catégorie, les végétaux.

« Trouve les ressemblances, les différences entre les être humains, les animaux et les végétaux.

Dit que les H ont une intelligence plus développée que les animaux. Les animaux ont un instinct plus développé. Et demande ensuite « en quoi ressembles-tu à une fleur? « à un chat? »

#### 1-3A1

«L'histoire de Bestiole »

Animal fictif mais unité incluse car question sur les animaux à la toute fin.  
Histoire d'un enfant qui trouve un œuf qui éclot par la suite. Il garde ensuite « Bestiole »

en captivité. L'animal est heureux, mais après quelques jours regarde dehors tristement. L'enfant lui rend sa liberté et il est beaucoup plus heureux. Questions à l'élève à la fin : « Dans quelles situations les animaux sont-ils satisfaits? » « Comment Mika a-t-il répondu aux besoins de Bestiole? Aurait-il pu faire autre chose? Quoi, par exemple? Guide : Demande à l'élève s'il a un animal de compagnie, s'il s'en occupe. « Interroger les élèves pour les amener à prendre conscience du rôle de l'être humain dans la satisfaction des besoins des animaux »

Propos d'éthique « Cette histoire traite particulièrement du besoin de liberté de Bestiole. C'est un sujet délicat qu'il faut aborder avec prudence. En effet, quel enfant n'a pas eu un animal vivant dans une cage, un enclos ou attaché à un pieu parce que certains règlements l'exigent? L'intention n'est pas de faire ressortir le bien ou le mal de ces situations, mais plutôt d'amener les élèves à réfléchir sur des actions possibles pour satisfaire les besoins des animaux, qu'ils soient captifs ou non »

Ensuite, activité d'intégration et réinvestissement sur la liberté et la captivité. Situation fictive où un oiseau est en cage et on demande s'il serait mieux en liberté ou en captivité. Avantages et inconvénients. Très peu utile car les oiseaux vendus en animalerie sont des oiseaux exotiques qui ne pourraient vivre ici en liberté.

#### **1-4A1**

« *Les besoins des nouveau-nés* »

Décrit brièvement les besoins de différents animaux. Que certains n'ont pas besoin de leur mère. D'autres en ont besoin pour apprendre et se nourrir. Plusieurs sont complètement dépendants de leur mère. « Les bébés humains sont semblables à ces animaux. Sans leurs parents, les bébés ne pourraient pas survivre. [...] Compare les besoins des bébés animaux à ceux des êtres humains. Identifie deux besoins qui sont propres aux êtres humains »

Les besoins des nouveaux-nés. « certains animaux n'ont pas besoin de leur mère, d'autre pour se nourrir et apprendre à devenir autonome, d'autres complètement dépendants de leur mère. Les bébés humains sont semblables à ces animaux.

Demande ensuite de comparer besoins bébés humains et bébés animaux. Et ensuite demande : « Identifie deux besoins qui sont propres aux êtres humains »

#### **1-9A1**

« *Des petites gestes pour la planète* »

« comme tu as pu le constater, les plantes et les animaux sont indispensables à la survie des êtres humains » Il faut donc protéger l'environnement (sacs réutilisables, éteindre lumières, prendre vélo)

#### **1-2C2**

« *L'humain, vivant mais différent* »

« contrairement aux autres êtres vivants, l'être humain a une particularité bien à lui. Entre la naissance et la fin de sa vie, l'humain recherche le bonheur »  
(je ne sais pas ce que le guide dit sur ceci)

#### **1-1D2**

« Nos amis les animaux »

« Sais-tu où vivent ces animaux et quels sont leurs besoins? » (seulement photos d'animaux sauvages, chaton, vaches. S'agit de 1ere page de quelques pages sur animaux) aucun guide pour cette collection pour interpréter

**1-5D2***La place de l'être humain dans le vivant*

Présente une catégorisation des êtres vivants. Assez drôle car : « le règne animal regroupe les animaux, y compris les humains » mais ensuite « dans le règne animal, les êtres humains ont le cerveau le plus développé, ils forment l'espèce humaine »

puis:

"D'autres espèces peuplent la planète. Par exemple, il y a les poissons, les oiseaux, les insectes, les mammifères et plusieurs autres" "On appelle mammifères les animaux dont la femelle nourrit ses petits à la mamelle."

**Les animaux en général au deuxième cycle (3 unités)****2-1A2**

Deux jumeaux doivent vivre avec des propres pendant que leurs parents sont à l'hôpital. L'un d'entre eux, Simon, vit avec son oncle et tante, qui n'ont pas encore d'enfants. Ils l'amènent au musée, au cinéma, lui ont appris à skier. Ils ont aussi plusieurs livres sur les animaux, et Simon a appris une foule de choses en les lisant.

**2-1B1**

« Une petite goutte d'eau »

Au Québec, il existe beaucoup de groupes qui s'impliquent pour une multitude de causes. L'aide aux démunis, la préservation de l'environnement ou la protection des animaux n'en sont que quelques exemples. On demande à l'élève ce qu'il connaît de ces groupes.

**2-5D1**

« La complexité du langage humain »

Les animaux communiquent entre eux. Ils communiquent aussi parfois avec les êtres humains avec lesquels ils sont en contact. Mais contrairement aux êtres humains, les animaux ne savent pas mentir [...] Le cerveau de l'animal ne lui permet pas de faire cette nuance. Chez l'être humain, la conscience est une faculté qui lui permet de connaître la réalité et de la juger. De plus, les êtres humains sont des êtres de langage.[...] En somme, les êtres humains sont complexes.

Distinction claire entre humain et animaux. Animaux ont tous le même cerveau qui ne fait pas de nuance.

**Les animaux en général au troisième cycle**

Aucune







