

LA RELATION A L'ANIMAL POUR CONSTRUIRE

UN RAPPORT AU VIVANT CHEZ L'ENFANT

Michèle DELL'ANGELO- SAUVAGE

Professeur de SVT à l'IUFM de Créteil, site de Melun (77)

Membre du groupe d'étude LIREST à l'Ecole Normale Supérieure de Cachan (94)

La relation à l'animal a été de tout temps une préoccupation pour les philosophes qui ont tenté de le différencier de l'homme et réfléchi sur son statut juridique. Luc Ferry (1992, p.9) nous rappelle qu'au XVI^{ème} siècle des procès d'animaux mettaient en présence comme plaignants des vigneron et comme accusés des charançons. La place sociale de l'animal pose aussi problème. Nous observons sans cesse les tiraillements entre l'objet de l'industrie et la science, le plaisir des chasseurs et les conceptions des sociétés de protection des animaux domestiques et sauvages. La place de l'animal dans les familles est aussi en pleine évolution. Le rapport au vivant peut donc être envisagé aussi bien d'un point de vue philosophique que sociologique, mais aussi historique, anthropologique, scientifique, pédagogique et didactique. Ce sont ces dernières approches que nous allons privilégier.

Le rapport au vivant de l'élève ne doit pas s'envisager comme un état, mais comme une relation qui évolue. Les activités scientifiques mises en oeuvre en classe en relation avec les animaux, au-delà de leurs objectifs épistémologiques, permettent un véritable développement de la personnalité de l'enfant : compréhension de son propre corps, découverte de ses capacités, apprentissage de comportements vis-à-vis de l'autre, déterminants pour devenir plus responsable, plus citoyen. Après avoir montré l'intérêt de mettre en relation l'animal et l'enfant dans les différents champs de développement que nous venons de citer, nous donnerons quelques indications sur l'importance qui est accordée à cette approche dans les différents curriculums : prescrit et réel.

La relation enfant animal

Les atouts de la relation enfant / animal

Un espace de découverte de son propre corps

Un corps différent de celui de l'animal

C'est en découvrant le corps de l'autre, sa mère, son père, ses frères et soeurs, que le très jeune enfant prend conscience de l'existence de son propre corps (Wallon, 1941). Il le fait

en utilisant ses organes des sens : c'est le bébé qui joue avec ses pieds, qui se découvre dans un miroir, qui attrape le doigt de sa maman et commence à communiquer par le regard. Hubert Montagner (2002) parle d'acquisition des compétences-socles¹, et montre que, dès ce moment, une relation peut s'établir avec un animal familier lorsque ce dernier est capable d'échanger des regards sur un assez long laps de temps : c'est le cas du chien. La deuxième découverte du très jeune enfant est celle de l'autre, avec un corps distinct. Pour Montagner, l'animal familier fait alors office « d'objet transitionnel », substitut maternel bien supérieur au « doudou » traditionnel, et dont l'effet est sédatif par la sécurité affective qu'il génère. Le contact de sa chaleur, l'observation de ses déplacements, lorsqu'il s'éloigne, se rapproche... favorisent le développement d'une conception plus individuelle de son propre corps.

Un corps limité par une enveloppe

Avec le développement du système nerveux, l'établissement de connexions neuronales encéphaliques de plus en plus nombreuses, ce sont les perceptions sensorielles externes de l'enfant qui s'affinent. La présence de l'animal accélère et renforce ces phénomènes : il va se laisser toucher, taper, parfois même mordre. Il va manifester, et donc faire comprendre, son plaisir ou son mécontentement, voire sa douleur. L'enfant va faire le lien entre ses actes et ce qu'il entend - cris ou grognements -, ce qu'il voit - les faciès de colère ou l'éloignement, l'abandon pur et simple -. C'est le chien qui part en courant, mais c'est aussi parfois le chat qui griffe. Avec lui vient la découverte de sa propre douleur, des marques sur sa peau. Mais c'est aussi l'apprentissage du respect de l'autre, le début d'une socialisation.

Un corps, différentes parties, un schéma corporel

Il faut plusieurs années pour que l'enfant se représente avec un corps et des membres distincts de la tête. Côté des animaux différents permet d'observer d'autres organisations : une longue queue, six pattes et des antennes, une coquille et pas de jambes, des yeux sur le côté, des grandes pattes pour sauter.... Progressivement, par identification, par comparaison le schéma corporel se construit. L'observation, la schématisation (les dessins) ne suffisent pas. L'enfant a besoin de vivre dans son corps la ressemblance ou la différence : de nager comme un poisson, de sauter comme une grenouille, de marcher comme un crocodile, de ramper comme un ver de terre...

Un corps, des capacités sensorielles

Une des grandes différences entre l'humain et le robot, le vivant et l'objet fabriqué par l'homme, réside dans les capacités sensorielles. Très naturellement, l'enfant développe son toucher au contact de l'animal : il découvre différents types de peaux - douce, rugueuse, humide... -, mais il affine aussi ses qualités de perceptions tactiles, en tenant délicatement entre ses doigts pour ne pas faire mal, par exemple.

Il précise ses capacités d'écoute, distingue les différents chants du grillon, reconnaît les animaux à leurs cris.... Son odorat se développe aussi au contact de différentes odeurs : celle qui témoigne de la nécessité de nettoyer une cage, celles que l'on découvre dans les différents locaux d'une ferme.... La vue, par-delà son rôle informationnel, intervient dans un autre registre de compétence, celui de la communication : l'animal est-il dans de bonnes dispositions, peut-on se risquer à le caresser, a-t-il faim ? Quelle image de l'enfant reçoit-il : le brutal qu'il va fuir ou le tendre qu'il va laisser approcher ? Parallèlement, avec

¹ Les compétences-socles : l'attention visuelle soutenue, l'élan à l'interaction, les comportements affiliatifs, l'organisation structurée et ciblée du geste, l'imitation.

chacun de ses sens, l'enfant découvre ses limites : ce que l'on ne peut pas voir sans un outil comme la loupe ou le microscope, les odeurs ou les sons que l'on ne peut pas distinguer....

Un corps, des capacités motrices

Ses capacités musculaires sont aussi soulignées. Il se sent fort à travers l'animal tout léger qu'il peut porter dans sa main ou dans ses bras, faible en côtoyant des animaux de plus grande taille : poney, âne... qu'il ne peut faire avancer s'ils ne l'ont pas décidé. Ce faisant, il apprend la modération et la modestie. Avec des animaux susceptibles de jouer avec lui, il peut augmenter ses capacités motrices. Pour suivre son chat ou son chien, il court de plus en plus vite, il grimpe de mieux en mieux, il saute de plus en plus haut....

Un corps dont il faut prendre soin

Dans un tout autre registre, celui de l'hygiène et de la santé, l'enfant prend conscience aussi de certaines potentialités et de certaines limites. Tous les êtres vivants ont une enveloppe corporelle fragile, qui nécessite des soins : c'est le chien que l'on brosse, la cage du hamster que l'on nettoie, le chat que l'on vaccine. La prise de conscience de l'importance de tout ce que l'on doit faire pour protéger l'animal aide l'enfant à accepter la même chose pour lui parce que cela lui permet d'en comprendre l'intérêt. La présence d'êtres vivants invisibles parce qu'infiniment petits est acceptée devant l'évidence de la maladie ou l'apparition de certaines transformations : le pain qui lève grâce aux levures, la feuille morte qui est décomposée...

Une occasion de se situer parmi les vivants

Le vivant : des fonctions communes

Définir le vivant se révèle impossible. Selon leurs domaines de compétence, les chercheurs s'attachent à des composantes différentes sans qu'aucun consensus n'ait pu être obtenu (Morange, 2003). Pour l'enfant, ce sont certaines fonctions qui vont permettre de distinguer le vivant de l'inerte :

- la nutrition et avec elle, la croissance, le développement, la respiration, la digestion, la circulation et l'excrétion ;
- la reproduction avec la naissance, l'enfance, l'adolescence, l'âge adulte, le vieillissement et la mort ;
- la locomotion évidente chez des animaux et plus discrète chez les végétaux.

L'élevage de poissons ou de rats, souris, escargots ... permet de dépasser le « dire » pour arriver à un vrai questionnement, une véritable constatation, voire un choc, vecteur de prise de conscience et de mémorisation. C'est la feuille de salade grignotée et les crottes qui amènent à regarder si l'escargot a une bouche et un anus. C'est le chien essoufflé après une course. C'est aussi la mort de l'animal familier...

Le vivant : une diversité

Le simple contact physique permet de définir la différence, l'animalité perçue au travers d'une peau recouverte de poils abondants, de plumes (canard, poule...) ou d'écailles (tortue). Élever des poissons rouges, des lombrics, des chenilles montre, au-delà de la simple diversité anatomique observable, toute la panoplie des adaptations à des milieux différents - l'eau, le sol, l'air -, différentes modalités de développement - continu, avec métamorphose, avec mues... - et tout un panel de relations intraspécifiques : territorialisme, soins aux jeunes par le mâle, par la femelle, très limités ou au contraire très développés, communication avec ou sans dominance...

Face à cette diversité, quelle est la place de l'homme ? Est-il au sommet de « l'échelle des êtres » comme le représentaient Leibniz ou Bonnet au XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle ? Représente-t-il l'une des variantes de l'évolution ayant plus ou moins de caractères communs avec d'autres espèces comme le montrent les classifications actuelles ? (Lecointre, 2004). C'est toute une philosophie de la vie à laquelle l'enfant est amené à réfléchir.

Le vivant : des interactions

Installer, par exemple, un aquarium d'eau douce, fait concevoir tout un environnement susceptible d'apporter à des poissons une « qualité de vie » satisfaisante. C'est donc réfléchir à leurs besoins vitaux mais aussi, d'une certaine façon, se projeter pour définir des critères d'agrément. Faire définir par l'enfant ce qui sera bien, c'est l'amener à transposer ce qu'il considère comme bien dans sa propre vie. C'est aussi l'entraîner à se projeter dans le futur et à se lancer dans des recherches documentaires précises. Faut-il mettre des plantes pour le plaisir d'avoir un joli décor où parce qu'elles vont apporter de l'oxygène ? A quoi servent les poissons nettoyeurs de vitres ? Sera-t-il agréable à notre « *Combattant*² » de lui amener un copain de son espèce ? Comment faire pour que l'eau reste propre ?

ELEVER des phasmes ou des chenilles, fait prendre conscience de la quantité de feuilles dont ils ont besoin pour se nourrir. Imaginer qu'ils soient très nombreux sur une plante permet de comprendre autrement, à la fois leur intérêt en tant que nourriture des oiseaux et l'intérêt de leurs prédateurs pour que la plante ne disparaisse pas, totalement grignotée.

L'observation des comportements animaux amène l'enfant à mieux comprendre les processus qui régulent les relations de chaque individu avec son environnement (Alméda et All, 1995). La construction de chaînes alimentaires lui permet de se situer comme l'un des maillons, totalement dépendant du reste du réseau trophique, au même titre que les autres êtres vivants. Cette découverte est tout à fait fondamentale pour développer un comportement citoyen qui ne soit pas fondé sur des interdits et des prescriptions mais sur une réelle prise de conscience des intérêts qui sont en jeu.

L'opportunité de forger sa personnalité

En apprenant à respecter l'autre

Tous les enseignants de maternelle se sont trouvés un jour confrontés, au retour de la récréation, à la situation : « *il a écrasé mon escargot avec sa chaussure* ». Cumulant l'ignorance de ce que représentait « être vivant », et la curiosité propre à cet âge pour tout ce qui ne se voit pas, qui est à l'intérieur et peut parfois se démonter, l'enfant n'a pas du tout conscience de ce que représente cet acte. Après avoir passé plusieurs semaines à travailler à partir d'un élevage d'escargots, les enfants ont développé une relation avec cet animal, empreinte à la fois d'une certaine affectivité et d'une compréhension des caractéristiques qui en font un être assez proche d'eux. Ils le respectent malgré ses différences et le protègent, désormais conscients de sa fragilité. Lorsque cette expérience se répète, autour d'élevages différents, de nombreuses fois au cours de la scolarité, c'est l'approche des autres êtres vivants dans leur ensemble qui est progressivement modifiée. Un autre regard est construit, transposable à l'humain et à la société.

² Le combattant est un poisson territorialiste qui ne supporte pas la présence d'un autre mâle, et va tout de suite le combattre (d'où son nom).

En exerçant sa responsabilité

La responsabilité confiée à l'enfant de s'occuper de l'animal de la classe lui prouve la confiance que les autres lui font et lui permet de prendre conscience de ses propres capacités. Il peut observer le résultat de ses actions (Eckerlin et al., 1995). C'est parfois le moment où il découvre le plaisir de se décentrer pour s'occuper d'autrui. Des liens affectifs et émotionnels se créent ; ils sont susceptibles « d'*induire ou de conforter la motivation des enfants à apprendre* » (Millot, 1995, p.38), et ils améliorent la compréhension que l'élève a de lui-même (Coquidé, 2000, p.120). Les conséquences sont souvent encore plus visibles auprès des enfants timides, introvertis qui trouvent un confident dans ce partenaire qui ne trahit pas et ne juge pas, mais qui, au contraire, par son comportement, donne envie de montrer sa joie, sa capacité de séduction et son savoir-faire. Il n'est pas rare d'entendre pour la première fois s'exprimer un élève qui ne faisait jusque-là que répondre aux questions de l'enseignant lorsqu'il y était obligé. Montagner (2002, p.227) décrit la transformation de l'élève « *face au questionnement que suscite la reconnaissance de leur talent d'appivoiseur de rats* ». Les enfants agités, instables, hyperactifs..., enfermés dans « l'agir pour l'agir », « le nez dans le guidon » (Montagner, 2002, p.231), ont alors l'occasion de prendre du recul et de trouver des repères par rapport aux êtres et aux choses. Face à l'animal, ils ont une motivation précise à leur action ; ils se projettent dans le futur dans les domaines pratiques - donner à manger pour deux jours -, comme dans les domaines plus personnels - se comporter de sorte à créer des liens qui souvent leur manquent car leur comportement a déjà éloigné la plupart des autres enfants -. Devenant conscients de leur capacité à gérer leurs actes, ils peuvent évoluer de façon plus générale dans leurs attitudes quotidiennes.

En réfléchissant sur ses capacités

Certains comportements comme le sommeil, les stratégies de camouflage (phasmes), l'organisation sociale (abeilles) amènent l'élève à réfléchir sur ses propres comportements. Il apprend aussi la patience lorsque l'escargot reste dans sa coquille ou le cochon d'Inde dans sa maison.

Levinson (1985) décrit « *le rôle structurant et médiateur du contact avec l'animal* ». Quelle que soit l'espèce, un système d'échanges muets s'installe. L'enfant découvre à la fois qu'il peut comprendre ou interpréter les attitudes corporelles de l'animal, et, par ses propres attitudes, montrer ses désirs, ses volontés et ses sentiments.



Les difficultés de mise en place de la relation enfant / animal

Des difficultés d'ordre psychologique

De nombreuses études montrent l'évolution du rapport au réel des enfants.

Wallon (1941) décrit le syncrétisme de la pensée comme une contamination entre les mots, les choses où les idées, liée à l'expérience du sujet. Il observe alors un couplage qui peut se faire par assonance - vent, vivant- , par analogie - respiration, mouvement- , par opposition (vivant, non vivant) ou par lien de cause à effet - vieux, mort . Il parle de pensée par couple.

Piaget (1947) définit des stades de développement psychogénétique correspondant à une appréhension évolutive du réel. Vers trois ans, le vivant est essentiellement associé à ce qui bouge. Le caillou n'est pas vivant sauf si on le lance. Progressivement des composantes sensorielles sont ajoutées. Entendre, bouger, avoir faim, avoir froid ou chaud entrent dans les critères du vivant. Vers six ou sept ans, sont vivants des objets qui participent à l'action - tableau, encre... - . L'intentionnalité apparaît : « *le vent souffle pour pousser les nuages* ». Jusqu'à onze ou douze ans, la notion d'infini n'est pas maîtrisée, ce qui empêche la compréhension de la mort. Ensuite, elle forme un couple avec la naissance et elle est associée à la vieillesse. Cet âge marque le passage d'une pensée pré-causale à une pensée causale (l'enfant devient capable de raisonnement hypothético-déductif).

La simple vue de certains animaux peut mettre en évidence certains comportements phobiques : fuite face à l'araignée ou à la souris par exemple. Il peut aussi s'agir de simples peurs : d'une éventuelle agression - se faire griffer, mordre... - , de sa propre maladresse - le faire tomber, le serrer trop fort... , d'un contact désagréable - répugnance à toucher quelque chose de sale ou de gluant - . Différentes études montrent que la réticence augmente avec l'âge. Beaucoup d'enfants reproduisent de prime abord la réaction parentale : « *j'ai peur des rats comme ma maman* ». Un contact non forcé mais prolongé avec un élevage de tels animaux, l'observation à la fois des comportements des autres enfants et de celui des animaux, amènent une très large majorité, à revenir sur leur appréhension primitive.

Des difficultés d'ordre social

Durant toutes ses années d'école et même avant, l'enfant est le témoin et l'acteur des relations que sa famille entretient avec le vivant. Dans son ouvrage, Terrasson (1997) divise les êtres humains en deux groupes. D'un côté, ceux qui aiment la nature, la respectent, composent avec elle ; de l'autre, ceux qui la craignent et sont effrayés par son exubérance et de ce fait, ne pensent qu'à la maîtriser, la dominer, la vaincre. Ainsi l'enfant a-t-il pu entendre parler des êtres vivants comme source d'affection partagée ou au contraire comme générateurs de danger, de saleté ou de microbes. Les contraintes de son entretien, la responsabilité que représente sa prise en charge, son utilité ou son inutilité ont pu être les critères de référence utilisés pour en parler.

Sa culture d'origine, le milieu social dans lequel il évolue, influent aussi sur les réactions de l'enfant. Issu d'un milieu rural, il aura davantage l'image d'une relation utilitaire avec les espèces susceptibles d'aider l'homme dans son travail et pour son alimentation (élevage ou chasse). En milieu citadin, les animaux de compagnie se multiplient, parfois pour développer des échanges réciproques - Montagner parle alors d'animaux « *familiers* » -, mais très souvent, ils sont destinés surtout à apporter des satisfactions à l'humain, ce qui explique peut-être la multiplication des abandons, le dressage des chiens pour les rendre

agressifs et la multiplication des trafics d'animaux exotiques vendus comme bêtes d'appartements. (Burgeat, 2004, p.8).

La mort est devenue un sujet tabou dans notre société. J.Deunff (2000) montre à quel point cela peut fausser les rapports du jeune enfant avec le vivant. Les volailles, les poissons qui étaient autrefois l'occasion de contact avec les organes sont depuis longtemps vendus vidés et parfois même privés le plus possible de ce qui peut rappeler l'animal vivant (poissons sans la tête, volailles en filets). Le secret sur la mort des êtres proches peut même aller jusqu'à créer des problèmes psychologiques chez l'enfant.

Le mouton ou la vache peuvent être vus différemment à travers leur sacrifice ou leur vénération selon les religions. Très souvent, le jeune enfant ignore qu'il en consomme régulièrement. Comme le rappelle Coquidé (2000, p.8) « *Un classement couramment répandu dans l'inconscient collectif, place les mammifères au sommet d'une hiérarchie, reléguant les invertébrés et davantage encore les végétaux à des niveaux subalternes du monde vivant* ».

À l'école aussi cet aspect culturel est omniprésent. Il se manifeste en particulier en relation avec le droit de faire mourir ou souffrir les animaux. Il n'y a pas encore longtemps, les grenouilles étaient sacrifiées au nom de la connaissance dans les lycées français ; les crabes s'y font encore arracher les pattes pour expliquer certains détails du fonctionnement du système nerveux car on n'a pas localisé chez eux de centre de la douleur.

Des moyens, des principes pour optimiser la mise en en place de la relation enfant / animal

Contrairement à Piaget, Vygotsky affirme que l'apprentissage favorise le développement qui se fait par intériorisation progressive de l'action grâce au langage intérieur. Il y a une interaction entre le développement naturel lié à la maturation organique et le processus d'acquisition culturelle, résultat des activités réalisées par l'enfant avec ses parents, les enseignants ou les autres enfants.

Les travaux de Bruner modifient encore notre compréhension du développement de l'enfant, de l'acquisition du langage et de l'élaboration de la pensée. Pour lui, le contexte culturel détermine les processus cognitifs de l'individu qui apprend. Le cognitif et l'affectif sont interdépendants.

Ces deux derniers auteurs nous confortent dans l'idée qu'un contact avec l'animal ne peut que favoriser le développement de la compréhension du vivant par l'enfant.

Des contacts fréquents entre l'enfant et l'animal

C'est la diversité et la fréquence des contacts entre les enfants et les animaux qui vont en faire toute la richesse.

À différents degrés selon les espèces élevées, des liens affectifs vont se créer. C'est la répétition des observations, la multiplication des questions qui ont été posées et la découverte des réponses, qui établissent une relation, propre à modifier les sentiments et les comportements de l'enfant. Il est aussi très important qu'il puisse réinvestir ses connaissances sur d'autres cas, et parfois aussi les mettre à l'épreuve. C'est l'élevage du ver de farine, ténébrion dont la forme adulte est une petite « bête noire », après celui d'une chenille qui s'était transformée en papillon.

D'autres formes de contact sont aussi très importantes : la visite dans une ferme, un zoo, un aquarium ou tout autre lieu permettant de découvrir les animaux dans leur environnement naturel : parc animalier, forêt... vient enrichir la compréhension du monde qui l'entoure et

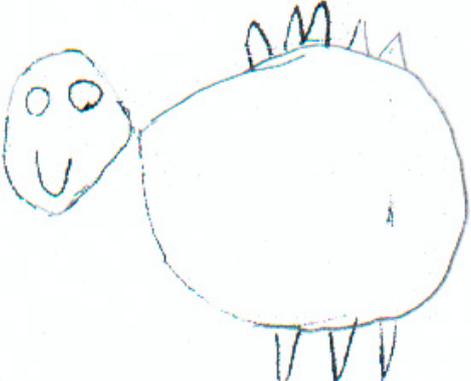
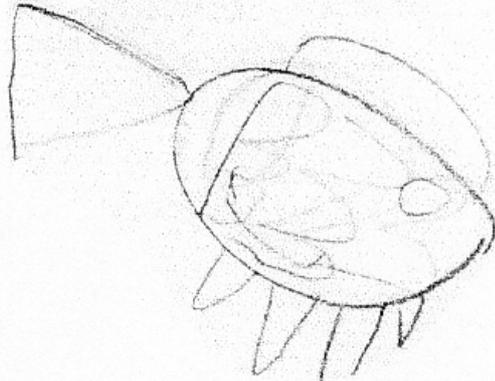
le développement de l'enfant. Tout comme celle de l'élevage, c'est la qualité de leur exploitation par l'adulte et / ou l'enseignant, qui en fournira tout l'impact.

Observer, décrire pour se distancier.

Avoir un élevage, regarder régulièrement les animaux, les nourrir, entretenir soigneusement la cage, ne suffit pas. Pour entraîner l'enfant vers tous les changements dont nous venons de parler, il est nécessaire de l'amener à s'interroger par lui-même, à passer du « regarder » à « l'observer pour » au sens que développe Guichard (1998).

Les représentations que les élèves se font d'un animal avant de l'avoir côtoyé un certain temps sont du domaine de l'affectif empreint d'anthropomorphisme. Laperrière (1993) montre la distanciation qui s'opère lorsque l'enfant se familiarise avec l'animal. Il passe alors à un registre descriptif d'animal réel. L'exemple ci-dessous le montre bien.

Exemple d'évolution des schémas du poisson rouge en moyenne section³ :
(les deux schémas sont du même élève)

	
Après la toute première rencontre : la face est humaine, il n'a pas de queue, il a des sortes de pattes des deux côtés.	Après plusieurs séances d'observation : il est vu de côté avec sa queue, ses écailles et ses nageoires.

Placer correctement l'oeil du poisson, suppose que l'on ait établi une comparaison et une différenciation avec soi-même. Il en est de même pour la tête qui n'est plus dissociée du corps. Le développement des capacités d'observation exercées sur les animaux favorise l'acquisition d'une image plus réaliste de soi et des personnes tout autour. Progressivement l'enfant se découvre à la fois individu au sein de l'espèce « *homme* », et individu unique par les caractéristiques de son visage, de ses cheveux, de son corps d'une façon générale.

Développer le questionnement de l'enfant au sujet de l'animal

Spontanément attiré par les animaux, l'enfant souhaite pouvoir les observer à loisir et donc les conserver quelque temps. Il se pose alors très naturellement tout un ensemble de questions sur leur habitat et leurs habitudes alimentaires. Les hypothèses sont nombreuses et la motivation aussitôt très forte, soit pour partir à la recherche de documents informatifs, soit pour se lancer dans des séries de tests ou d'expériences. C'est, par exemple, le grillon capturé dans le jardin ou entré par erreur dans la maison que l'on a provisoirement enfermé dans une boîte. Que faire pour le garder quelques jours ? Si l'adulte ne s'empresse pas de

³ Extrait du mémoire de Gaëlle Chouvelon, Professeur des écoles stagiaire, 2003-2004.

fournir des réponses mais se contente de servir de guide - proposer de faire des trous pour la respiration si l'enfant n'y pense pas, par exemple -, la question : « *qu'est-ce qu'on pourrait bien lui donner à manger* » va forcément venir, et avec elle, des suggestions : « *on pourrait lui donner de l'herbe, de la salade, des fourmis, du jambon...* ». Les expériences vont pouvoir commencer. Comme il en est l'instigateur, l'enfant aura beaucoup plus à coeur d'en connaître les résultats et les mémorisera beaucoup plus longtemps. La fois suivante, avec un autre animal, il sera prêt à réinvestir sa première expérience.

Le rôle de l'école

Regard sur le curriculum prescrit⁴

Nous avons souligné l'importance d'établir une relation entre les élèves et les animaux. Les programmes officiels de l'éducation nationale en donnent-ils la possibilité ? Nous proposons de les étudier pour répondre à cette question.

Au cycle 1, les programmes insistent sur la « *découverte sensorielle* » tactile, olfactive et visuelle. L'élève doit observer les « *caractéristiques de la vie : un animal naît, grandit, se reproduit et meurt*⁵. » et « *les grandes fonctions du vivant : croissance, nutrition, reproduction, locomotion* ». Il est même stipulé : « *L'organisation, l'entretien et l'observation d'élevages et de cultures constituent un support privilégié de verbalisation et de dialogue, y compris pour les plus jeunes et les plus timides* ». L'enseignant doit aussi initier à une attitude responsable et le soin aux animaux entre dans les situations citées pour y parvenir. Certaines prescriptions sont, comme nous l'avons vu, possible à mettre en relation avec un contact enfant – animal ; elles concernent la sensibilisation aux règles élémentaires d'hygiène et la structuration du temps. Dans ce dernier point, nous relevons particulièrement deux idées : « *offrir la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus* », ce qui est réalisé à travers l'observation des phénomènes liés à la croissance et au développement d'un animal et « *prendre conscience de la différence entre événement passé et événement imaginaire* », ce qui correspond bien aux activités de découverte du vivant, successivement à travers l'histoire d'un album et à travers la réalité d'un animal.

Au cycle 2, « *il s'agit de faire prendre conscience à l'enfant de certaines caractéristiques de son corps afin d'introduire quelques règles d'hygiène* ». Pour cela, sont cités différentes notions que nous avons pu mettre précédemment en relation avec le fait de côtoyer des animaux : « *les cinq sens, les mouvements (rôle du squelette et des articulations), la croissance, les dents, l'alimentation* » ou encore « *les habitudes quotidiennes de propreté, d'alimentation, de sommeil* ». Un autre objectif est de « *distinguer le vivant du non-vivant par la découverte des grandes fonctions du vivant* » en s'appuyant sur « *la réalisation d'élevages* ». Sont évoqués : « *naissance, croissance et reproduction, nutrition et régimes alimentaires, locomotion, interactions avec l'environnement* ». Le dernier objectif est d'approcher la diversité du vivant (classification) et des milieux, pour que l'élève puisse prendre « *conscience de la fragilité des équilibres observés dans les milieux de vie* ».

Au cycle 3, l'accent est mis sur l'unité et la diversité du vivant. Pour cela sont approchées les notions de classification, d'espèces ; et sont étudiés les stades de développement et la

⁴ Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. BO numéro 1 du 14 février 2002. Repris dans le livre : *qu'apprend-on à l'école ?*, CNDP (2002)

⁵ Extraits du programme en italique.

reproduction des animaux. L'éducation à l'environnement se poursuit pour définir « *rôle et place des êtres vivants* » et acquérir des « *notions de chaînes et de réseaux alimentaires* ». Le corps est vu sous l'angle de son fonctionnement et de la santé : « *fonctionnement des articulations et des muscles* », « *digestion, respiration et circulation* », « *conséquences à court et long terme de notre hygiène ; actions bénéfiques ou nocives de nos comportements (notamment dans l'alimentation)* ».

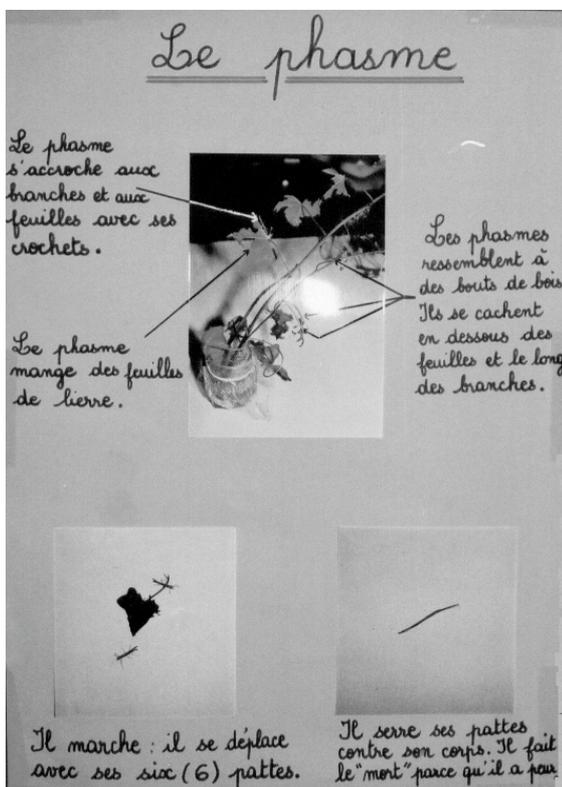
Les concepteurs de programmes rendent donc tout à fait possible la rencontre entre l'enfant et l'animal. Les objectifs cités rencontrent en de nombreux points, des potentialités offertes par la réalisation de différents élevages, comme nous l'avons montré dans la première partie. Qu'en est-il dans les classes ?

Exemples d'activités pédagogiques autour de la relation : animal - l'élève

Il ne s'agit pas là de proposer des séquences mais de pointer certaines activités observées illustrant l'importance de cette relation.

Au cycle 1 : Exemple de remarques sur les phasmes dans un groupe mixte de petite et de grande section de maternelle⁶

Invités par groupes à observer un terrarium, les élèves remarquent et décrivent les feuilles de lierre qui ont été trouées, les petits cailloux ou les crottes qui sont dans le bas sur la feuille blanche, le « biberon » placé sur un côté. Il faut un moment avant qu'ils ne découvrent la présence d'un être vivant, au moment où un phasme se met à se déplacer. Ils se montrent alors très intrigués et désireux de savoir ce que c'est. Les premières remarques sont empreintes de beaucoup d'anthropomorphisme: « *le biberon d'eau, c'est pour eux, ils boivent au biberon comme les bébés* ». Face à un animal déposé un peu brutalement « *il ne bouge plus, il est mort* », « *il repart, il avait peur* » ; lorsqu'ils vaporisent de l'eau sur l'élevage : « *je vais leur faire prendre la douche* ».



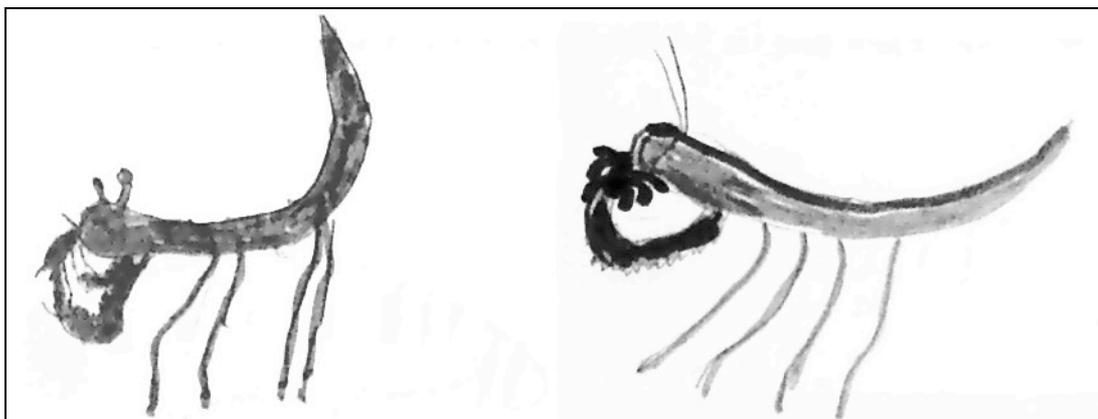
C'est finalement ce qu'ils ont le plus souhaité souligner sur l'affiche de la classe
Spontanément, les élèves dictent à l'adulte, des remarques qui montrent l'analogie qu'ils établissent entre eux et l'animal.

⁶ Classe de Nathalie Vilette, Seine et Marne.

Au cycle 2 : Élevage de mantes religieuses dans une classe de CE1⁷

Plusieurs élevages sont réalisés simultanément dans la classe : des blattes mexicaines, des mantes, des mouches drosophiles, des escargots petits gris, des grillons domestiques et des phasmes moroses.

L'objectif général de l'enseignant est de familiariser les élèves avec des invertébrés souvent peu appréciés dans les familles, pour les amener à changer de comportement vis-à-vis d'eux. Le cas des mantes est un peu particulier puisque leur régime alimentaire est carnivore et qu'il faut donc les nourrir avec des petits grillons. Après toute une période au cours de laquelle les élèves ont pris les animaux dans leurs mains, se sont habitués à les manipuler avec délicatesse (elles étaient très jeunes donc très petites), ont eu l'occasion d'étudier leur habitat, leur alimentation et ont réalisé des observations à la loupe, voici deux exemples de schémas produits :



Ces dessins de deux enfants différents sont particulièrement figuratifs. Si le moment qu'ils ont choisi de représenter - la mante dévorant un petit grillon - est celui qui était le plus perturbant pour eux, il est notable de constater le souci du détail et donc la qualité d'observation dont sont capables les élèves. On retrouve bien les trois paires de pattes caractéristiques de l'insecte, la première étant modifiée pour saisir et maintenir les proies, les antennes au-dessus de la tête, la forme générale du corps et peut-être les cerques à son extrémité.

À l'issue de son stage de trois semaines dans cette classe, l'enseignant a pu constater que non seulement les enfants s'étaient attachés à leur élevage, mais qu'ils avaient pu communiquer leur enthousiasme à leur famille, au point que tous les petits animaux ont trouvé des adoptants.

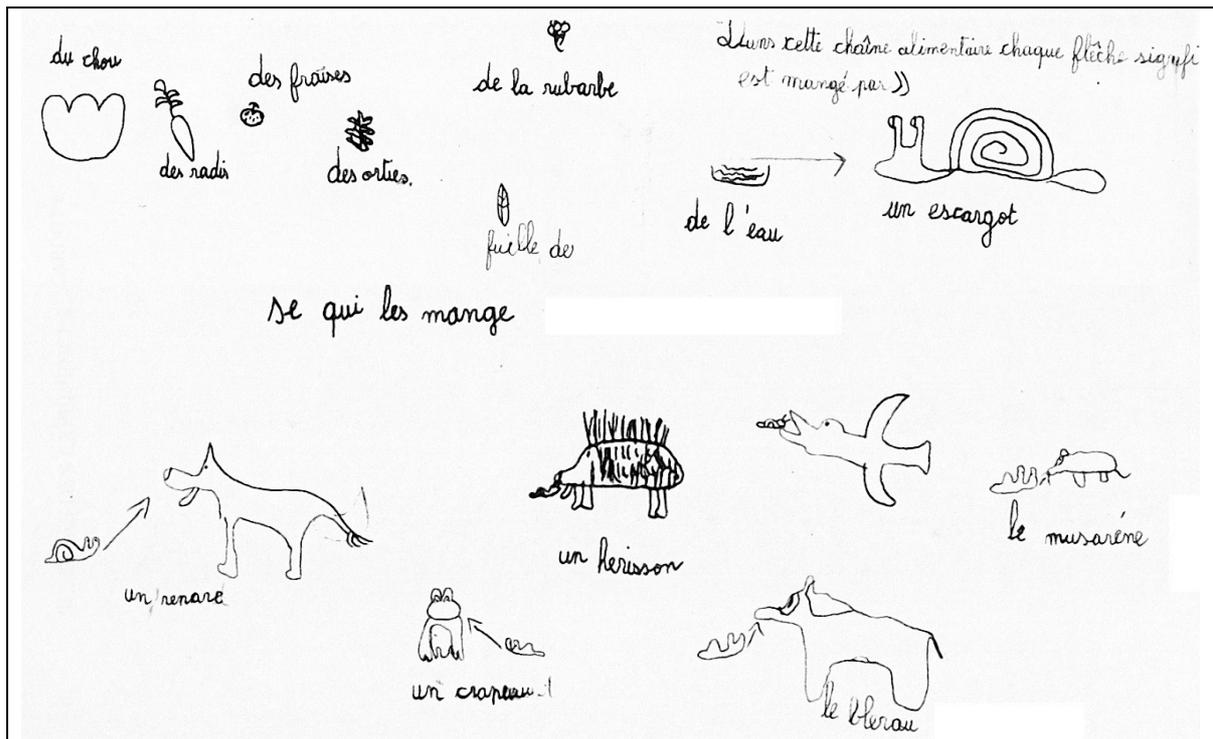
Au cycle 3 : Travail sur les chaînes alimentaires dans une classe de CE2⁸

Après avoir « découvert » un escargot se promenant dans la classe sur l'évier, les élèves se sont intéressés à lui. Pour pouvoir le conserver dans de bonnes conditions, ils ont recherché des documents permettant de savoir dans quel milieu vivent les escargots, ce qu'ils mangent, comment ils se reproduisent et se déplacent. Cette recherche a été effectuée par groupes.

La séance suivante a été consacrée à l'alimentation. Les élèves devaient individuellement représenter : « *ce que mange l'escargot et par qui il est mangé* ». L'enseignante avait demandé d'utiliser des flèches signifiant « *est mangé par* ».

⁷ Extrait du mémoire d'Olivier Lechevrel, Professeur des écoles stagiaire, 2003-2004.

⁸ Extrait du mémoire de Laure Laithier, Professeur des écoles stagiaire, 2002-2003.



Spontanément, l'élève dissocie les deux questions. La notion de chaînes alimentaires n'est pas du tout évidente. D'un côté, il y a ce qui pourrait très bien se passer dans le terrarium où sont placés toutes sortes d'aliments. Là, le dessin est général, un seul escargot, une seule flèche et tout un ensemble d'aliments. De l'autre côté, il y a ce qui se passe à l'extérieur, lorsque la vie de l'escargot est en danger. Là, l'escargot est représenté à chaque fois, avec une flèche dirigée vers la bouche du prédateur. Peut-être aussi les différences de « statut du vivant » dont nous avons parlé plus haut, interviennent-elles. Les végétaux qui sont mangés ont une place très inférieure, dans la hiérarchie du vivant, à celle de l'escargot.

Pour introduire l'idée de chaînes alimentaires, l'enseignante demande : « *vous imaginez si les escargots venaient à disparaître ?* » Après quelques réponses très logiques du genre : « *il faudrait un magicien* », « *ce n'est pas possible* », la question est précisée : « *s'il y avait plein de renards et qu'ils mangent tous les escargots ?* ». Deux constatations essentielles pour les enfants : « *les renards, y z'auraient mal au ventre* », « *y aurait plus d'escargot* ». En somme, il n'y aurait rien de bien grave ! Cet exemple montre bien l'intérêt de faire réfléchir les élèves sur ce genre de situation. Comment sinon, leur faire percevoir la nécessité de respecter « tous » les êtres vivants !

Une activité moins fréquente à l'école : l'observation d'êtres vivants morts ou d'organes

Les élèves de cycle 3 ont encore besoin d'être mis en contact avec la réalité. Construire une maquette fonctionnelle de bras permet bien de situer l'organisation des os et les attaches des muscles, mais c'est en touchant et en faisant bouger une patte de lapin ou de grenouille qu'ils vont vraiment découvrir ce qu'est un muscle, un tendon ou une articulation. De la même façon, aucune expérience, aucun schéma ne peut remplacer le contact direct avec un poumon dans la prise de conscience de sa fragilité et donc de la nécessité d'en prendre soin. La seule découverte de sa structure interne permet de comprendre certaines difficultés respiratoires en cas d'asthme ou de mucoviscidose. Placés devant un ensemble cœur-poumons, les élèves entrent très vite dans un questionnement

scientifique sur le fonctionnement et la structure du poumon et du coeur. Ils acquièrent définitivement certaines représentations et oublient les poumons assimilés à des ballons et le coeur isolé tout seul dans la poitrine. S'ils manifestent quelques appréhensions avant la dissection, elles sont très vite oubliées. Que dire de l'empressement manifesté à la fin, lorsqu'ils ont le droit de toucher, de tirer, de couper ? La compréhension de l'organisation du tube digestif, pose des problèmes souvent évoqués dans différents ouvrages (De Vecchi & Giordan, 1996, p. 30). La dissection d'un poisson peut se résumer à son ouverture comme si on devait le vider, mais la mise en évidence de l'existence d'un organe creux allant de la bouche à l'anus avec un renflement nommé estomac, installe définitivement une conception qu'il n'y aura ensuite plus qu'à renforcer en montrant que l'anatomie humaine est très proche.



Il s'agit là de comprendre la structure et la fonction de certains organes, mais aussi d'en avoir un contact réel, c'est-à-dire de dépasser les peurs imaginaires tout en prenant conscience de la fragilité des tissus vivants et donc de la nécessité d'en prendre soin.

Regard sur le curriculum réel

Dans le cadre d'une thèse en cours⁹, des entretiens semi directifs ont pu être réalisés avec 25 élèves, de quatre classes différentes de CM2. Ils étaient interrogés sur les élevages qu'ils avaient faits en classe durant leur scolarité. Bien sûr, cet échantillonnage n'a pas de valeur statistique, mais il montre le très faible nombre de rencontres avec l'animal, même temporaire, durant trois années d'école maternelle et cinq années d'école primaire :

- 11 élèves n'ont eu aucune expérience d'élevage dans leurs classes successives ;
- 8 élèves ont eu une expérience d'élevage ;
- 6 élèves ont eu deux expériences d'élevage.

Parmi les élèves qui ont étudié un animal en élevage les souvenirs et les acquis restent excessivement modestes et même parfois surprenants.

Différentes remarques des élèves sur ce qu'ils ont retenu des élevages faits en classe :

- « Avec l'aquarium de la classe, j'ai appris qu'il fallait changer l'eau. Sinon, elle risque d'être sale, et pour lui (le poisson) c'est pas bien. C'est sale, donc c'est comme nous quand on est sale, on prend une douche ».
- « Il faut nettoyer l'aquarium, car sinon il devient tout vert. – C'est de la saleté le vert ? – Oui ! »
- « Avec le poisson de la classe, il y a eu des leçons et un exposé. On a vu comment ça vit dans un milieu fermé et on a étudié leur alimentation. Cela m'a donné envie de m'intéresser plus ».
- « Je ne savais pas qu'il y avait des poissons d'eau chaude ».

⁹ DELL'ANGELO-SAUVAGE, M. *De l'école au collège, le rapport au vivant d'élèves de 10 à 11 ans*. Sous la direction de Maryline Coquidé.

- « *Au début de l'année, on a eu un poisson, mais il est mort. - Tu apprenais quoi avec ce poisson ? - Rien, il fallait nettoyer l'aquarium* ».
- « *Quand j'étais en grande section de maternelle, je m'en souviens encore, on avait un petit lapin. La maîtresse, pour nous punir, elle nous faisait ramasser des crottes du lapin.(...) Je me souviens qu'on lui donnait à manger et qu'on le caressait des fois* ».
- « *On a eu un hamster au CP, on voyait comment lui donner à manger* ».

Une autre question portait sur l'importance des insectes. Elle était amenée par l'observation d'une plante carnivore. La question de départ était : « *Irais-tu lui chercher des insectes ? Les tuerais-tu pour la nourrir ?* »

Quelques réflexions d'élèves sur l'importance des insectes.

- « - *Ce n'est pas gênant de les tuer ? – Ben non parce que souvent c'est embêtant les mouches ! - Mais ce n'est pas utile dans la nature les moucheron ? - Comment ça ? Je ne sais pas.* »
- « - *Ce n'est pas gênant de tuer comme ça des moucheron ? – Ben j'sais pas, c'est moins gênant de tuer un moucheron que... parce qu'un moucheron déjà, c'est embêtant. – Est-ce que cela serait bien un monde sans moucheron ? – oui. – Mais cela serait peut-être ennuyeux pour quelque chose ? – Ben, les plantes carnivores, elles mourraient !* »
- « - *Ce n'est pas un problème si on les tue ? – Ben, c'est pas grave. – Pourquoi ? - Parce que moi, j'aime par trop tuer les bestioles, mais tant qu'il n'y a pas de sang, ça me dérange pas. - Mais ça sert à quelque chose les moucheron ? - Je ne sais pas* ».
- « - *Je ne me sentirais pas trop de tuer un moucheron. - Qu'est-ce que tu choisirais, laisser le moucheron et puis tant pis pour la plante, ou bien nourrir la plante ? – Moi c'est les deux. – Comment tu fais alors ? – C'est... sur le moucheron des petits bouts de viande, après, qu'ils vendent dans les magasins pour animaux. – (...) - à quoi ça sert les moucheron ? – Ça sert à quelque chose, ça sert pour les arbres, les trucs comme ça... Je ne sais plus bien.* »
- « - *Ils ont un rôle tu crois les moucheron ? – Oui, les poissons ça mange des fois des moucheron ou des vers* ».

L'importance de tous les êtres vivants n'est pas perçue dans la très grande majorité des cas.

D'autres difficultés pointées par ces études

Les différents extraits d'entretiens présentés ont été choisis parce qu'ils reflétaient les acquis des élèves. Ils montrent des connaissances très inégales, parfois incertaines voire inexistantes sur leur propre corps et sur les relations entre les êtres vivants.

Ces lacunes reflètent, bien sûr, une certaine inefficacité de l'école qui est à mettre en relation avec le peu de temps consacré aux sciences dans la réalité des classes par des maîtres constamment sollicités pour être performants en français et en mathématiques et souvent très peu formés pour enseigner des sciences.¹⁰

Elles sont aussi à mettre en relation avec l'évolution de la famille et de la société en général. Au sein de sa famille, l'enfant est soigneusement protégé de tout contact avec la réalité du vivant et de la mort. Si quelques-uns ont pu voir des chatons, des chiots ou des petits poissons dans l'aquarium familial, ils ne les ont pas vu naître et ils ont encore moins eu l'occasion de savoir comment ils ont été conçus.

¹⁰ 12 à 18h de SVT durant l'année de PE2 (professeurs des écoles ayant réussi le concours en 2004 et qui seront dans les classes, pour la plupart, à la rentrée 2005)

Conclusion.

Comprendre son corps, pouvoir discuter de sa place parmi les vivants, c'est aussi progressivement s'éloigner des représentations de sa famille, de son milieu et même de l'école, pour se forger ses propres représentations. C'est en grande partie en côtoyant le vivant que l'enfant va y parvenir. L'animal permet, dès le plus jeune âge, de découvrir aussi bien ce que représente le corps que comment il fonctionne. C'est en comprenant les similitudes entre lui et les autres êtres vivants que l'enfant parvient à se situer parmi ceux qui l'entourent.

Le curriculum de l'école primaire donne les moyens d'informer les élèves sur des éléments clés pour qu'ils prennent en charge le maintien de leur santé ; digestion, respiration, circulation sont par exemple étudiées et peuvent amener à réfléchir sur certains problèmes de société comme le tabac, l'alcool ou la mauvaise alimentation. Le constat de la très grande fragilité du corps humain, l'observation de sa singularité mais aussi d'un certain nombre d'universalités sont de nature à lui faire acquérir certains réflexes citoyens en matière de respect des autres - aussi bien humains qu'animaux - et d'environnement.

Le rôle de l'école s'avère donc tout à fait capital et les enjeux sont multiples puisqu'ils touchent aussi bien au respect de la personne - santé, hygiène, citoyenneté - qu'au respect de l'environnement.

Références Bibliographiques

- ALAMEDA A., BEATA C., CYRULNIK B. & FRANÇOIS C. (1995). L'animal à l'école, pourquoi ? In *L'enfant l'animal et l'école*. Paris - Bayard. 23 – 34.
- ANTHEAUME P., DUPONT M. & MAUREL M. (1999). *Découverte du vivant et de la Terre*. Paris - Hachette.
- BURGAT F. (2004). *L'animal dans nos sociétés*. Paris - Dossier la documentation française, problèmes politiques et sociaux. n°896.
- COQUIDE M. (2000). *Le rapport expérimental au vivant*. Mémoire d'Habilitation à diriger les recherches. Université Paris-sud Orsay.
- DE VECCHI G. & GIORDAN A. (1996). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche?* Nice - Z'éditions.
- DEUNFF J. (2000). *Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?* Paris - L'Harmattan.
- ECKERLIN A. & FILIATRE J-C. (1995). L'animal un médiateur pour découvrir l'enfant. In *L'enfant l'animal et l'école*. Paris - Bayard. 41–48.
- FERRY L. (1992). *Le nouvel Ordre écologique, l'arbre, l'animal et l'homme*. Paris - Grasset
- GUICHARD J. (1998). *Observer pour comprendre les sciences de la vie et de la terre*. Paris - Hachette.
- LAPERRIERE – TACUSSEL, M. (1992-1993). L'enfant et l'animal. In *Grand N*, 52, 81 - 89.
- LECOINTRE G. (2004). *Comprendre et enseigner la classification du vivant*. Paris - Belin.
- LEVINSON B-M. (1985). *Pets and human development*. Springfield - Thomas.
- MILLOT J-L. (1995). Pour une pédagogie plus concrète. In *l'enfant, l'animal et l'école*. Paris - Bayard. 35 – 40.
- MONTAGNER H. (2002). *L'enfant et l'animal*. Paris - Odile Jacob.
- MORANGE M. (2003). *La vie expliquée*. Paris - Odile Jacob.
- PIAGET J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris - PUF.
- TERRASSON F. (1997). *La peur de la nature*. Paris - Sang de la terre.
- WALLON H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris - Armand Colin.