



L'animal comme vecteur du « vivre ensemble »

Mémoire professionnel en Professorat des Ecoles
présenté par Franck SCHRAFSTETTER

Mémoire dirigé et suivi par Mme Annie LIBIS,
professeur SVT agrégée à l'IUFM d'Alsace

Année universitaire 2005 / 2006

SOMMAIRE

Pages

Remerciements

4

Introduction

5

I – L'enfant et l'animal

I-1 Quand on ne sait plus qui apprivoise qui

6

I-2 L'animal en sciences à l'école primaire.

1-2-1 Instructions Officielles

7

1-2-2 Quelle interprétation ?

9

I-3 Le « vivre ensemble » à l'école primaire.

1-3-1 Les Instructions Officielles

10

A Se connaître pour mieux connaître l'autre

10

B Connaître l'autre pour mieux le respecter

11

1-3-2 L'animal, un autre ?

12

II L'animal objet de l'enfant ?

II-1 L'animal serviteur

12

II-2 L'animal annihilé

14

II-3 L'animal entre haine et fascination

14

II-4 De l'animal à l'homme

16

III – Une mise en pratique	18
III-1 L’empathie	18
III-1-1 Séance 1 – découverte et représentations initiales	19
III-1-2 Séance 2 – une vision élargie	20
III-1-3 Séance 3 – le point de vue	24
III-2 Tous différents, tous égaux...ou l’unité et la diversité du monde vivant.	27
III-2-1 L’homme, un animal.	28
III-2-2 L’homme, un mammifère	30
III-2-3 Nous ne descendons pas des singes, nous sommes des singes	32
III-2-4 Unité et diversité du monde vivant	34
Conclusion	37
Annexes :	
Annexe A – Fiche de préparation de la séquence 1	38
Annexe B – Quelques écrits d’enfants – séquence 1	40
Annexe C – Fiche de préparation de la séquence 2	45
Annexe D – Classification des vertébrés.	48
Annexe E - Arbre phylogénétique des primates	49
Annexe F - Quelques écrits d’enfants – séquence 2	50
Bibliographie	55

Remerciements :

À Melle Charlène Cuisinier, Mme Nadine Erhardt et à leurs élèves pour m’avoir accueilli dans leurs classes respectives.

À Mme Annie Libis pour son ouverture d’esprit et ses encouragements à poursuivre la rédaction d’un mémoire peu consensuel.

À Mme Isis Dommel pour sa relecture et ses corrections.

Et à nos « cousins » animaux pour nous supporter et tant nous apprendre sur nous-mêmes.



Photo : Franck SCHRAFSFETTER

Introduction



Photo: Franck SCHRAFFSTETTER

« La vraie bonté de l'homme ne peut se manifester en toute pureté et en toute liberté qu'à l'égard de ceux qui ne représentent aucune force. Le véritable test moral de l'humanité (le plus radical, qui se situe à un niveau si profond qu'il échappe à notre regard), ce sont ses relations avec ceux qui sont à sa merci : les animaux. Et c'est ici que s'est produite la plus grande faillite de l'homme, débâcle fondamentale dont toutes les autres découlent ».

(Milan Kundera, L'insoutenable légèreté de l'être).

« Un petit cochon pendu au plafond, tirez-lui la queue, il pondra des œufs, tirez-lui plus fort, il pondra de l'or » est une comptine populaire que l'on retrouve dans de nombreux cahiers de chants dès la maternelle. De manière anodine et sous une forme poétique, ce texte, comme de nombreux autres, pose pourtant le problème du message qu'il véhicule. Quelle vision de l'animal ces textes peuvent-ils laisser à un enfant dans ses années de premiers apprentissages ? Une telle approche est-elle compatible avec les Instructions Officielles et notamment avec une approche du « vivre ensemble », si prégnant tout au long de l'école primaire ?

En partant du préalable selon lequel « l'animal représente pour l'enfant une source d'investissement émotionnel qui lui permet de révéler des potentialités restées jusque-là cachées »¹, j'ai tenté de monter des séquences de cycle 3 porteuses des valeurs qui me paraissaient omises, voire dénigrées, dans une approche intégrant des chansons spécistes.

¹ MONTAGNER Hubert. *L'enfant, l'animal et l'école*. Bayard Editions / Afirac, 1995, 4^{ème} de page.

I – L'enfant et l'animal

*I-1 Quand on ne sait plus qui apprivoise qui*²

Au début de la vie de l'enfant, l'animal est inanimé, tel un objet sans vie. C'est l'ours ou le singe en peluche, en tant qu'animal-jouet, qui attireraient le plus les enfants selon les pédopsychiatres Marie-Christine Mouren et René Soulayrol. Il est à la fois le confident, le substitut maternel et l'exutoire des peurs et de l'agressivité du petit. Pour ces raisons, il est impératif que l'animal soit inanimé.

C'est vers l'âge de 9 à 12 mois, que l'enfant fait la distinction entre l'animal vivant et l'inanimé, mais aussi entre l'animal et l'adulte. Distinction qui lui permettra, selon Lyonel Rossant et Valérie Villemin, de s'identifier aux faits de l'animal.

A partir de 3 ans, l'enfant s'identifie spontanément à l'animal, qui dès lors devient « *un refuge, le confident de ses peines, ses joies et ses secrets* »³. Cet animal – complice permet au jeune enfant de construire son identité puis vers 6 ans, de s'épanouir affectivement dans un monde difficile à comprendre. Ce rapport privilégié entre l'animal et l'enfant proviendrait d'un effet de symétrie, où « *l'animal est le miroir de l'enfant, miroir non seulement visuel, mais également acoustique, olfactif, cutané ; encore davantage miroir d'attitude*⁴ ». Effet d'autant plus facilité, que comme le disait Freud, « *Les enfants n'ont aucun scrupule à considérer les animaux comme leurs égaux à part entière. Etant sans inhibitions dans la reconnaissance de leurs besoins corporels, ils se sentent sans aucun doute eux-mêmes davantage apparentés aux animaux qu'à leurs parents, qui peuvent bien être une énigme pour eux.* »⁵. L'animal devient dès lors un interlocuteur que l'enfant juge de confiance, et même un confident, qui l'aide à se construire et à révéler ses capacités, comme le souligne Condoret⁶.

C'est ainsi qu'en toute logique, à l'âge pré-pubertaire, l'enfant a recours à un animal « *pour édifier les bases de sa personnalité* », « *pour fortifier son expérience d'homme. Cette sollicitude*

² MONTAGNER Hubert. *L'enfant et l'animal in Sans les animaux le monde ne serait pas humain*. Albin Michel, 2000, P.134-137.

³ ROSSANT Lyonel & VILLEMIN Valérie. *L'animal et le développement de l'enfant*. Ellipse / Edition marketing SA, coll. « *Vivre et comprendre* », 1996, in *Si les lions pouvaient parler*, P.1306 à 1325.

⁴ MIERMONT Jacques. *La communication entre l'enfant et l'animal in L'animal dans la vie de l'enfant*. Les éditions ESF, 1980, P.26 à 53.

⁵ FREUD Sigmund *Totem & tabou*. S.E. XIII, 1912-1913.

⁶ MONTAGNER Hubert. *L'enfant, l'animal et l'école*. Bayard Editions / Afrac, 1995, P.16.

*s'accompagne d'un attachement profond*⁷». L'animal peut donc, comme l'estime le psychologue Boris Levinson, combler un vide dans l'existence de l'enfant, vide de plus en plus prégnant du fait de l'absence des parents qui travaillent. Ainsi, selon les conclusions d'un rapport publié par Sarah Gorin en 2004 : «*les enfants confrontés à un traumatisme ou à des violences familiales se confient plus facilement à leurs animaux domestiques qu'à des pédiatres ou psychologues*⁸».

Cette relation privilégiée avec l'animal est dès lors « *une clé pour la motivation de l'enfant*⁹ » qui sera plus à même pour « *explorer, découvrir, analyser, discuter, apprendre...* », pour développer diverses formes de communications verbales et non-verbales et pour entrer ainsi plus facilement dans les différents apprentissages.

Les cas de cruauté envers l'animal ne seraient pas réfléchis, mais ne s'observeraient, selon D.-J. Duché, que chez les enfants caractériels. Cette cruauté « *peut s'exercer sur un animal vis-à-vis duquel il manifeste sa toute-puissance. Ce peut être aussi une façon de se venger du propriétaire* ».

Par conséquent, la relation entre l'enfant et l'animal s'apparentant plus à une forme de complicité et d'identification, la manière d'appréhender la bête dans les apprentissages ne risque-t-elle pas d'avoir une incidence sur le développement de l'enfant ? La banalisation en chanson d'actes qui infligent de la souffrance à cet 'animal – miroir', est-elle vraiment anodine ?

I-2 L'animal en sciences à l'école primaire

1-2-1 Instructions Officielles

On trouve dès la maternelle, dans le cadre de la découverte du monde, une incitation à la rencontre entre l'enfant et l'animal, dont il est affectivement proche. Les programmes mettent l'accent sur la présence d'élevages comme un outil de transversalité, tant en observation des caractéristiques du vivant que comme vecteur de langage.

⁷ DELRIEU Didier in ROSSANT Lyonel & VILLEMIN Valérie. *Ibid.*

⁸ GORIN Sarah. *Understanding what children say: Children's experiences of domestic violence, parental substance misuse and parental health problems, National Children's Bureau in association with JRF, 2004.*

⁹ MILLOT Jean-Louis. *Pour une pédagogie plus concrète in L'enfant l'animal et l'école, Ibid, P.35.*

« Les jeunes enfants ont des rapports privilégiés avec les animaux. Ainsi ils découvrent rapidement certaines caractéristiques de la vie : un animal naît, grandit, se reproduit et meurt. L'observation et la description de la nature, associées à la désignation des plantes et des animaux, sont l'occasion d'aborder les grandes fonctions du vivant : croissance, nutrition, reproduction, locomotion (pour les animaux). 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.¹⁰ »

Les documents d'application et d'accompagnement disponibles pour les maternelles n'approfondissent pas cette première approche.

C'est à partir du cycle 2, que l'approche de l'animal devient plus systématique au travers de la définition des spécificités de la vie, de la découverte des grandes fonctions du vivant et d'un premier classement élémentaire de ce monde vivant. Et ce en s'appuyant *« sur l'observation d'animaux et de végétaux de l'environnement proche, puis lointain, sur la réalisation d'élevages et de cultures en classe ou dans un jardin d'école¹¹ »*.

Le document d'application *« Découvrir le monde – cycle des apprentissages fondamentaux »¹²* évoque pour la première fois les types d'élevages possibles : terrariums de petits animaux tels que vers de terre, escargots, batraciens, papillons, grillons ou phasmes, constitués en fonction des saisons, aquariums (invertébrés d'eau douce, poissons...). Il est noté qu'à *« l'exception des élevages de rongeurs et surtout d'oiseaux, les autres élevages présentent peu de risques d'allergie¹³ »*.

La notion de respect de la vie animale est déclinée dans les programmes sous forme de compétences à acquérir : *« Savoir respecter la vie animale par la compréhension des soins nécessaires aux animaux, notamment dans le suivi des élevages, en veillant à trouver des*

¹⁰ TERRIEUX Josette, PIERRE Régine et BABIN Norbert. *Programme Projets Apprentissages pour l'école maternelle*. B.O. Hors-série n°1 du 14 février 2002 – (Arrêté du 25-1-2002. JO du 10-2-2002). Hachette Education, 2002, P.336.

¹¹ BABIN Norbert. *Programmes et pratiques pédagogiques pour l'école élémentaire*. Hachette Education, 2003, P.336.

¹² CNDP. *Découverte du monde – cycles des apprentissages fondamentaux, Cycle 2 – document d'application des programmes*. P.13-14.

¹³ Ibid.

solutions pour les vacances scolaires et la fin de l'année». «Être capable de proposer et de réaliser, en respectant la vie de l'animal et son intégrité, des expériences simples relatives à son comportement.¹⁴ ».

L'apprentissage intégrant l'animal en cycle 3 s'articule principalement autour de l'unité et de la diversité du monde vivant, approfondissant ainsi les différentes notions abordées au cours des cycles précédents, et d'une première approche de l'éducation à l'environnement. Dans le cadre de ces deux grandes thématiques du programme, l'enfant devra *« avoir compris et retenu des fonctions du vivant qui en marquent l'unité et la diversité : développement et reproduction, une première approche des notions d'espèces et d'évolution, et le rôle et la place des vivants dans leur environnement¹⁵ ».*

1-2-2 Quelle interprétation ?

L'idée de 'respect de la vie animale' dans les programmes reste ambiguë, puisque d'une part est exprimée la nécessité de respecter l'intégrité de l'animal, mais d'autre part celui-ci peut être utilisé à des fins pédagogiques dont la forme même peut porter tort à l'intégrité de l'animal. Nous reviendrons plus tard sur cette dichotomie.

A ce titre, le document d'application cité ci-dessus reste vague lorsqu'il évoque la possibilité ,au travers de l'observation de la fragilité de l'environnement, de *« développer une attitude citoyenne »* dont la *« protection de certaines espèces animales »*. Ceci laisse sous-entendre que toutes les espèces animales ne sont pas dignes de cette protection et soulève le problème de la reconnaissance de l'intérêt de l'animal en tant qu'espèce et non en tant qu'individu (comme pour l'espèce humaine).

De là, il pourrait sembler étrange qu'à aucun moment ne soit évoquée, dans les documents officiels, la reconnaissance d'une souffrance qui distingue l'animal du minéral. Cette impasse reflète en fait un parti pris culturel implicite de notre société, nous y reviendrons dans la seconde partie.

¹⁴ Ibid, p.13.

¹⁵ BABIN Norbert. *Programmes et pratiques pédagogiques pour l'école élémentaire*. Hachette Education, 2003, P.339.

I-3 Le « vivre ensemble » à l'école primaire

I-3-1 Les Instructions Officielles

Je me limiterai volontairement dans cette partie à n'aborder que les aspects qui entrent dans le cadre des apprentissages mis en place dans la thématiques du mémoire.

A/ Se connaître pour mieux connaître l'autre.

Les programmes de maternelle insistent sur la nécessité pour l'enfant de *se construire comme sujet, d'être capable de se positionner, de s'affirmer en se respectant et en respectant les autres*¹⁶. Il apparaît, par conséquent, que l'ouverture à l'autre passe par une *conquête de sa place dans la classe*, par une quête de sa propre identité. Quête qui de par la transversalité du « vivre ensemble » se fait tant au travers du langage, de la découverte d'albums de jeunesse que par la découverte du monde.

A ce titre, la découverte des grandes fonctions et caractéristiques du vivant en découverte du monde permet à l'enfant *d'observer des manifestations de la vie sur lui-même, sur des animaux, sur des végétaux*, et donc de se situer plus particulièrement en tant qu'être vivant.

En cycle 2, l'enfant va « *continuer à construire sa personnalité* » et « *se construire comme sujet et comprendre sa place dans le groupe à travers les apprentissages fondamentaux*¹⁷ », tels que la lecture et l'écriture, l'EPS, la musique, les sciences... Cette prise de « *conscience de son appartenance à une communauté qui implique l'adhésion à des valeurs partagées, à des règles de vie, à des rapports d'échange (...), de la perception de principes supérieurs que l'on ne discute pas, normalement imposés* » sont les « *conditions de la liberté et du développement de chacun* ».

¹⁶ TERRIEUX Josette, PIERRE Régine et BABIN Norbert. *Programme Projets Apprentissages pour l'école maternelle*. B.O. Hors-série n°1 du 14 février 2002 – (Arrêté du 25-1-2002. JO du 10-2-2002). Hachette Education, 2002, P.285.

¹⁷ BABIN Norbert. *Programmes et pratiques pédagogiques pour l'école élémentaire*. Hachette Education, 2003, P.220.

En cycle 3, l'enfant devient de plus en plus acteur et donc impliqué dans son école et dans la société. Il apprend dès lors à « être citoyen de sa commune » et « citoyen en France ». Ainsi en fin de cycle 3, il devra avoir compris et retenu « *Quelles sont les libertés individuelles qui sont permises par les contraintes de la vie collective ; quelles sont les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut transiger (en s'appuyant sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen), (...) la responsabilité que nous avons à l'égard de l'environnement*¹⁸ ».

B/ Connaître l'autre pour mieux le respecter.

Dès la maternelle, l'enfant est mis en situation de communication, à travers des échanges évoluant progressivement de l'agir vers le parler. La *communication* se structure, le *dialogue* avec ses pairs et les adultes *se noue mettant en jeu une confiance réciproque*¹⁹. En fin de cycle, « *l'enfant doit être capable de respecter les règles de la vie commune (respect de l'autre, du matériel, de la politesse...) et appliquer dans son comportement vis-à-vis de ses camarades quelques principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative...)*²⁰ »

« *En commençant à apprendre une langue nouvelle et la culture qu'elle exprime, l'élève de cycle 2 aborde une manière différente de penser et de vivre, il s'éduque à l'altérité*²¹ », notion que l'élève approfondira également au travers de la conquête de la lecture, qui lui permettra de « *s'approprier et enrichir son univers personnel, aller à la rencontre de l'inconnu, pouvoir partager avec les autres des découvertes sans cesse renouvelées*²² ».

En cycle 3, l'éducation civile, en tant que discipline transversale, devra permettre à l'enfant « *d'apprendre à débattre avec ses camarades* » dans le « *respect de la différence* ». Les Instructions Officielles soulignent que « *écouter l'autre est une première forme de respect et*

¹⁸ Ibid, P.223.

¹⁹ TERRIEUX Josette, PIERRE Régine et BABIN Norbert. *Programme Projets Apprentissages pour l'école maternelle*. B.O. Hors-série n°1 du 14 février 2002 – (Arrêté du 25-1-2002. JO du 10-2-2002). Hachette Education, 2002, P.287.

²⁰ Ibid, P.288.

²¹ BABIN Norbert. Ibid, P.221.

²² Ibid, P.220-221.

*d'acceptation de la différence*²³ ». En fin de cycle, l'élève devra ainsi « être capable de respecter ses camarades et accepter la différence ».

1-3-2 L'animal, un autre ?

Comme on le voit clairement dans les Programmes, la reconnaissance de l'autre va de pair avec la reconnaissance de sa propre identité. La littérature de jeunesse regorge de ces quêtes initiatiques au terme desquelles le héros peut alors s'intégrer à une société dans laquelle il ne trouvait pas sa place. Quête où le héros – auquel s'identifie l'enfant – est un animal (personnages de Claude Ponti, le vilain petit canard...)

La reconnaissance de l'enfant en tant que membre du monde vivant ressort clairement dans les programmes. Mais ces derniers ne semblent pas inciter, ni dissuader explicitement, à affirmer que l'homme (et donc l'enfant) fait partie de ce règne animal.

Si le respect de la différence est clairement spécifié dans les programmes, il n'appose pas un cadre précis excluant de ce respect le reste du monde vivant. L'éducation à l'altérité, à l'environnement laisse entendre que ce respect pourrait aussi s'étendre à l'animal, dans la continuité des Instructions en découverte du monde.

L'animal est-il donc un complice privilégié de l'enfant, un autre avec qui l'on vit, à qui l'on doit respect, ou est-il un être vivant inférieur, que l'on peut dédaigner et utiliser comme un objet ?

II L'animal, objet de l'enfant ?

II-1 L'animal serviteur.

Les relations des enfants avec les animaux s'inscrivent dès la maternelle dans un rapport dans lequel l'animal est « au service de... ». Il n'y a pas un échange au sens propre du terme, mais une vision kantienne de l'animal. « *Les animaux n'ont pas conscience d'eux-mêmes et ne sont par*

²³ Ibid, P. 220

*conséquent que des moyens en vue d'une fin. Cette fin est l'homme »*²⁴. Les élevages d'escargots, de gerbilles ou de phasmes, s'ils ont effectivement de nombreuses vertus pédagogiques quant à la sociabilisation de l'enfant, ne sont de fait que des outils en vue de servir l'apprentissage de l'élève. Ce qui ne peut être reproché en soi à la démarche pédagogique d'une école. Mais plus largement, peut-on réellement considérer que l'animal pris en tant qu'espèce ou en tant qu'individu tire un bénéfice quelconque de cette longue captivité ? La mérione de Mongolie, plus communément appelée gerbille, peut-elle trouver un intérêt en tant qu'espèce loin de son biotope naturel ? Même si de nombreux individus proviennent d'élevages, l'achat et la vente de ces animaux ne risquent-ils pas de conduire de manière indirecte à une banalisation de la possession des Nouveaux Animaux de Compagnie (Nac) auprès des jeunes enfants et donc à une commercialisation outrancière pouvant mener à une extinction de l'espèce à moyen terme ?

Extrait de son milieu naturel ou élevé en captivité (le patrimoine génétique reste identique), l'animal est présenté à l'enfant dépouillé d'une partie de lui-même. Le désert de Mongolie n'a pas suivi l'animal, pas plus que le milieu arboricole asiatique des phasmes. L'utilisation de telles espèces inexistantes localement peut paraître paradoxale lorsque l'on sait qu'il existe de nombreux rongeurs ou une espèce endémique telle que le grand hamster d'Alsace observables dans leur milieu naturel en Alsace, notamment grâce aux associations naturalistes locales. Le scientifique naturaliste Paul Spong estime ainsi que l'on « *comprend mieux les animaux en les étudiant dans leur milieu naturel. Si l'on veut vraiment comprendre et étudier les animaux, on doit aller où ils vivent.* »²⁵. Cette présence en classe de l'animal «déraciné de son patrimoine naturel » pose le risque de son annihilation aux yeux de l'enfant, tout comme l'image des indigènes importés dans les zoos humains à la fin du XIXème siècle a participé à la construction d'un mythe du sous-homme, objet de spectacle, imposant « *la nécessité de dominer l'Autre, de le domestiquer et donc de le représenter. Aux images ambivalentes du 'sauvage', marquées par une altérité négative (...) se superpose une vision nettement stigmatisante des populations exotiques* »²⁶.

²⁴ KANT Emmanuel. *Leçons d'éthique*. LGF, « Le livre de Poche », 1997.

²⁵ SPONG Paul. Cité dans *Vivre ou survivre par Isabelle & Alain BOYAVAL in Alliance pour une Europe des consciences n°8*, Mars-avril 2006, P.33.

²⁶ BLANCHARD Pascal, BANCEL Nicolas & LEMAIRE Sandrine. *Les zoos humains : le passage d'un 'racisme scientifique' vers un 'racisme populaire et colonial' en Occident in Zoos humains de la Vénus hottentote aux reality*

II-2 L'animal annihilé

On retrouve ce même phénomène d'annihilation lorsqu'on emmène l'enfant voir un spectacle de cirque. «*Extirpé de sa propre nature, l'éléphant n'est plus qu'une représentation physique de lui-même*²⁷ », sa trompe qui d'ordinaire lui servait de radar, à soulever des branches, à brouter ou à chercher de l'eau dans des cavités n'a plus de rôle réel ; ses défenses, compléments de la trompe pour déterrer des racines, creuser la terre et pour marquer sa domination sur un territoire donné, ne servent plus à rien en captivité. L'enfant ne voit alors que l'image du pachyderme, pareille à celles des vidéos, mais hors du milieu qui a inter-agi sur sa morphologie. Les numéros de dressage anormal ne feront que contrarier encore plus la nature de l'animal. Ainsi le philosophe Pierre-Yves Bourdil va jusqu'à affirmer que « *le monde du cirque aspire à pervertir l'animalité, de telle manière que par contraste, les spectateurs se sentent humains avec la plus grande intensité, à ceci près que tout reste au plan de la seule apparence*²⁸ ».

Si le cirque procède de cette « perversion », il paraît assez inquiétant que l'école y participe à son tour. L'annihilation de l'animal présentée comme une « normalité » ludique, ne risque t-elle pas de conduire à une déconstruction du vivant ?

II-3 – L'animal entre haine et fascination

L'image donnée du cochon est intéressante à plus d'un titre, car elle est symptomatique d'une société qui entretient une réelle ambiguïté avec les animaux, entre haine et fascination. Si les « trois petits cochons » soulèvent la sympathie et la compassion des enfants face au grand méchant loup qui veut les manger, c'est vite oublier que l'enfant deviendra à son tour un consommateur (et donc un prédateur indirect) face à sa tranche de jambon. Le lien entre le cochon si plaisant et l'assiette de l'enfant est effacé grâce à des dénominations bien choisies :

shows sous la direction de BANCEL Nicole, BLANCHARD Pascal, BOETSCH Gilles, DEROO Eric et LEMAIRE Sandrine. Ed. La découverte, 2002, p.65

²⁷ SCHRAFSTETTER Franck. *Les éléphants dans les cirques*. One Voice, 2004, P.12.

²⁸ BOURDIL Pierre-Yves. *L'étrange existence de l'animal*. Le Relié, 2001.

jambon, pâté, rillettes ou saucisson. Les grands prédateurs, dont le loup, deviennent les coupables désignés et nous font oublier notre propre cruauté. Dès son enfance, l'élève rencontrera cette dichotomie. L'éducation le berce d'histoires et du contact d'animaux qu'il aime tout en faisant de lui leur destructeur outrancier par l'industrialisation de l'élevage ou le commerce des Nacs. A ce titre,, les fermes pédagogiques sont de parfaites « images d'Epinal » où l'on présente des animaux dans des conditions bucoliques, alors que la réalité d'aujourd'hui est agro-industrielle. Je doute que l'on puisse parler de démarche pédagogique...

Ambivalence de notre rapport à l'animal : le petit cochon mignonnet deviendra « sale comme un cochon », « espèce de porc ! » Cruel retour pour un animal considéré, à juste titre, comme un des plus propres, des plus sensibles et des plus intelligents de la ferme. Une fois, de plus l'homme pervertit la réalité pour s'élever sur un piédestal en « roi de la création ». Le dénigrement devient un instrument de pouvoir spéciste qui a une longue histoire : « têtu comme une mule », « bête comme un âne », « stupide comme une poule », « un rat qui vole notre pain », etc.

Certaines comptines induisent ce même genre de réaction qui place l'homme au-dessus d'un animal dont on peut disposer à sa guise. Tout naturellement, les enfants les chanteront et se les transmettront de générations en générations banalisant ainsi des actes qui pourraient pourtant, pour certains, être passibles de deux ans d'emprisonnement et de 30000 euros d'amende en application de l'article 521-1 du code pénal pour acte de cruauté²⁹. L'alouette à qui l'on plume la tête et le bec, la souris que l'on trempe dans l'huile et le cochon que l'on pend au plafond pour lui tirer la queue ne sont bien entendu que des chansons, de plus teintées d'extraordinaire. Mais ne conduisent-elles pas dès le plus jeune âge à une forme de violence passive et à un mépris de l'animal ?

Ces supports ne vont-ils pas à l'encontre d'une éducation au respect de la vie, pourtant base probable de l'apprentissage du « vivre ensemble » ?

Implicitement, l'enfant est placé très tôt face à une culture aristotélicienne, qui place l'homme au-dessus de tout le reste. S'il n'est pas de mon rôle en tant que professeur des écoles d'entrer dans

²⁹ <http://www.legifrance.gouv.fr>

ce débat, il me paraît indispensable toutefois de m'interroger sur l'impact des supports ou des expressions utilisés pour l'apprentissage des valeurs « civiques » et « morales ».

Expressions courantes dénigrant l'animal :

- Laid comme un poux
- Con comme une baleine
- Bête comme un âne
- Têtu comme un mule
- Une tête de linotte
- Ne pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué...

Remplacer un mot déplaisant par un nom d'animal :

- une prostituée / une grue
- Un escroc / un requin
- Une femme médisante / une vipère
- Quelqu'un de froussard / une poule mouillée
- Quelqu'un qui a une expression idiote / faire des yeux de merlan frit
- Quelqu'un qui fait l'imbécile / faire le singe

Présenté comme cruel, inquiétant :

- Le loup
- Le chat noir
- Le corbeau

II-4 De l'animal à l'homme

La violence de la société actuelle et l'intense destruction de la nature ne peuvent qu'inciter à persévérer dans ce sens, d'autant que lien entre le mépris de l'animal et la négation de l'autre semble trouver des racines communes.

Comme le démontre, Armelle Le Bras Chopard, dans son livre le « Zoo des philosophes », la culture de déni envers l'animal a conduit au déni des femmes et à l'esclavage humain. Il n'est par

conséquent pas étonnant que ceux qui prônaient une forme d'annihilation de l'animal fussent les mêmes qui défendirent l'esclavage et un statut d'infériorité de la femme et que l'on retrouve les mêmes figures à la confluence de la mise en captivité des animaux dans les cirques et celle de Cingalais ou d'Inuits dans les zoos humains.

Aristote, qui revendique la prééminence de l'homme sur l'animal, « *a servi de référence dans le cas de l'esclavage des Noirs, mais aussi parce que son raisonnement sert de modèle pour asseoir toute domination sur des classes "inférieures"*³⁰ » dont la femme ferait partie, celle-ci étant « *par nature telle que le mâle est supérieur, la femelle, inférieure, que le mâle dirige et que la femelle est dirigée*³¹ ». Kant estime quant à lui, que les hommes ont "*aussi bien des droits que des devoirs*", mais certains parmi eux sont « *sans personnalité (des serfs et des esclaves)* » et n'ont « *que des devoirs et aucun droit*³² ».

A contrario les plus grands humanistes tels que Léonard de Vinci, Victor Hugo, Albert Schweitzer ou Théodore Monod..., furent également les plus fervents défenseurs de la vie animale, car, comme l'affirme le prix Nobel Alfred Kastler « *La cruauté pour l'homme va de pair avec la cruauté pour l'animal*³³ ». L'ethnologue, Claude Lévi-Strauss déclara ainsi lors d'une allocution à l'Unesco en 1971 que « *les problèmes posés par la lutte contre les préjugés raciaux reflètent à l'échelle humaine un problème beaucoup plus vaste et dont la solution est encore plus urgente : celui des rapports entre l'homme et les autres espèces vivantes, et il ne servirait à rien de prétendre le résoudre sur le premier plan si on ne s'attaquait aussi à lui sur l'autre, tant il est vrai que le respect que nous souhaitons obtenir de l'homme envers ses pareils n'est qu'un cas particulier du respect qu'il devrait ressentir pour toute forme de vie* ».

Ce constat pose donc les bases (ou du moins des suspicions) selon lesquelles le respect ou le déni de l'animal peut avoir une incidence sur le rapport de l'enfant vis-à-vis de ses pairs et qu'il est par conséquent du devoir de l'enseignant de ne pas servir la violence humaine en acceptant cette violence à l'égard de l'animal, même si celle-ci est 'politiquement correcte'. La comptine du

³⁰ LE BRAS-CHOPARD Armelle. *Le zoo des philosophes de la bestialisation à l'exclusion*. Pocket Agora, 2002.

³¹ ARISTOTE, *Politique* 1254 b 10-14.

³² KANT Emmanuel. *Métaphysique des mœurs* in *Animal, mon prochain* de BURGAT Florence. Odile Jacob, 1997, P.61.

³³ KASTLER Alfred. *Souffrance humaine, souffrance animale : la question de l'élevage industriel* in *Les droits de l'animal aujourd'hui*, textes réunis par J.-C. NOUET et Georges CHAPOUTIER. Panoramique 1997.

petit cochon pendu au plafond a finalement tout intérêt, pour l'enfant et la société dans son ensemble, à laisser place à des textes plus empathiques et compassionnels servant le « respect de la vie ». Cette « *éthique du respect de la vie est l'éthique de l'amour élargie jusqu'à l'universel*³⁴ », comme la définit le prix Nobel de la Paix, Albert Schweitzer.

III Une mise en pratique

Face à cette constatation selon laquelle « *nous souffrons d'une éducation à l'envers de ce qu'elle devrait être (...), une éducation qui nous mène à notre perte, nous abaisse au lieu de nous élever*³⁵ », ces séquences proposent de partir de l'animal, comme c'est le cas dans les comptines incriminées. Ce point de départ vise à utiliser ce lien privilégié entre l'enfant et l'animal afin de transmettre des valeurs de 'vivre ensemble', tout aussi bénéfiques pour le rapport inter-espèces, que pour nos relations entre humains.

Les deux séquences ont été expérimentées auprès d'enfants en Cycle 3 en janvier et février 2006.

III-1 L'empathie (fiche de préparation Annexe A)

Les 24 élèves sont en CM2 à l'école élémentaire d'Hilsenheim. Afin que leurs réactions soient les plus spontanées possibles et ne répondent pas à une attente présumée par la discipline abordée, les élèves ne savent pas du tout dans quel cadre disciplinaire la séquence se déroule. Pour des raisons de disponibilité de la classe, la séquence, découpée en 3 séances, est construite le même jour. Suite à un problème technique, la première séance a été modifiée au pied levé, mais sans remettre en cause l'objectif visé qui est d'être capable de s'ouvrir à l'empathie.

³⁴ SCHWEITZER Albert. Ma vie et ma pensée. 1931.

³⁵ LEHNING Guy. *La destinée humaine*. Ed. du Paradis, 2003, P.292.

III-1-1 Séance 1 – Découverte et représentations initiales:

L'objectif de cette séance est que l'élève observe et exprime, sans retenue, ce qu'il ressent en visionnant les deux films. La première vidéo³⁶ de 3 minutes environ présente des éléphants détenus dans un cirque. Aucun commentaire n'est fait, les enfants sont seulement invités à exprimer individuellement par écrit ce qu'ils ressentent en voyant ces images et à faire éventuellement un dessin pour illustrer leur ressenti.

Il ressort très nettement que tous les enfants, sans exception, trouvent que cela « *fait rire* », que « *c'est rigolo* », que « *c'est marrant* ». La représentation est liée directement au fait qu'il s'agit d'un cirque (11), certains reconnaissent une forme de dressage (4). 13 élèves interprètent les troubles du comportement de type stéréotypique (balancement d'une patte sur l'autre), et pourtant « *preuve d'une souffrance chronique* ³⁷ », comme une danse, un échauffement ou un jeu. Au final, il ressort que 79% des élèves considèrent ces images comme amusantes, car présentant des éléphants en train de danser ou présents dans un cirque, lui-même symbole de divertissements. Seul un garçon écrit que les éléphants ont l'air malade et une fille se pose la question quant aux coups assénés par le dresseur sur l'animal.



Les réactions sont très clairement conditionnées par une interprétation erronée de la situation. Les dessins illustrant cette séquence n'apportent pas de nouvel éclairage, les éléphants sont dessinés avec un appareil de spectacle ou dans une cage. Certains attributs du cirque sont

³⁶ SCHRAFSTETTER Franck. *Les animaux malades du cirque ou l'esclavage itinérant*. VHS One Voice, 2003.

³⁷ WEMELSFELDER F. *The concept of animal boredom and its relationship to stereotyped behaviour in* LAWRENCE A.B. & RUSHEN J. (Éds). *Stereotypic Animal Behaviour. Fundamentals and Applications to Welfare*. CAB International, U. K., 1993.

représentés tels le chapiteau, la pique ou des installations pour les numéros. Certains éléphants sourient.

La vidéo suivante³⁸ vise à sortir du cadre du cirque et de la captivité pour mieux centrer l'attention des élèves sur la vie des pachydermes. Selon les mêmes modalités, chaque enfant doit exprimer son ressenti après avoir visionné un film présentant la vie quotidienne de hardes d'éléphants africains. Ce qui apparaît clairement dans ces nouveaux écrits en comparaison avec les premiers, c'est la mise en valeur des attributs physiques des pachydermes : *les oreilles, les mamelles, la trompe, les pattes* alors qu'une seule référence à ces membres a été faite lors de la première vidéo. De plus, plusieurs enfants prêtent aux animaux une volonté : « *Le bébé veut jouer avec ses parents, il aime bien les suivre* », « *Ils veulent s'accoupler* », « *il veut lui faire mal* », etc. Cette approche fait sentir qu'intuitivement des élèves ressentent cette dénaturation de l'animal et son état de soumission (il ne décide pas) dans le premier film contrairement au second. Dès lors en sortant du contexte 'cirque', certains émettent déjà avec ce recul des comparaisons : « *c'est plus beau* », « *je préfère les éléphants qui sont dans la savane, ils ont le droit à la liberté* », « *ils sont moins rigolos, mais ils sont mignons et quand même intelligent, ils ne mangent pas la même chose qu'au cirque* », « *C'est mieux, ils sont libres* »...

III-1-2 Séance 2 – une vision élargie

Cette seconde séance vise à remplir un tableau comparatif sur la base des comportements observés lors de la première séance et ainsi permettre aux enfants d'élaborer une analyse plus objective. Les élèves sont en groupe de 2 ou 3 et doivent remplir le tableau ci-dessous qui leur a été distribué en format A4.

³⁸ Fascinante planète sauvage n° 7, ALP/Marshall Cavendish, 1997.

Les éléphants	Dans la première vidéo	Dans la seconde vidéo
L'habitat		
Les mouvements		
Le mode de vie (seul/ en groupe...)		
Le rapport à l'eau		

Les réponses données par les 11 groupes sont les suivantes³⁹ :

Les éléphants	Dans la première vidéo	Dans la seconde vidéo
L'habitat	cage (6), cirque (6), boxe, arène	nature (7), savane (6), forêt, arbres, pays chaud, Afrique,

Les mouvements	Numéros / dressage (4) Danse, font beaucoup de mouvements (3) Echauffement, entraînement (2) Mouvements artistiques, mouvements de la tête Marchent peu Courent Brusque Ils ne bougent que pour aller au cirque ou dans leur enclos.	Marchent (5) Jouent (3) Accouplement (2) Se baigne, nage (2) Se lavent (2) Courir Calme Se roulent dans la boue Ils peuvent se déplacer partout, promenade, Ils font ce qu'ils veulent.
----------------	---	---

On retrouve très clairement les mêmes impressions selon lesquelles les stéréotypes entrent dans le cadre du spectacle en tant qu'échauffement ou mouvements artistiques.

³⁹ Parfois plusieurs mots sont utilisés sur une même fiche d'où un total supérieur aux 11 groupes.

Le mode de vie (Seul/en groupe...)	Seul (7) un ou deux Parfois en groupe, parfois seuls (4) Captivité	En communauté, groupe, en famille (11)
---------------------------------------	---	--

La distinction, entre la formation en harde constante dans la nature et un mode de vie beaucoup plus solitaire, ressort de manière évidente.

Le rapport à l'eau	Boisson (5), seau Se lavent, se font laver (3) Ce sont les humains qui donnent l'eau L'attrape « j'ai rien vu » Pas beaucoup	Baignade (5) Jouent dans l'eau (5) Boisson (2) Se lavent (2) Ils doivent trouver... Beaucoup
--------------------	---	---

Alors que l'eau présente un aspect beaucoup plus utilitaire (boire, se laver) pour les pachydermes en captivité, il apparaît que les enfants perçoivent un intérêt beaucoup plus ludique de cet élément lorsque l'animal vit à l'état sauvage (baignade, jeu).

La vision de l'animal dans un cirque peut ainsi évoluer suite à une meilleure connaissance de la nature de l'animal. A partir de la grille d'observation, chaque groupe doit compléter les phrases suivantes. Aucune indication supplémentaire n'est fournie afin de ne pas influencer les réponses.

« L'éléphant dans le cirque est plus que l'éléphant dans la nature. »

« L'éléphant dans la nature est plus que l'éléphant dans un cirque. »

Les réponses sont presque toutes semblables :

« L'éléphant dans le cirque est *plus malheureux ou triste (9)* que l'éléphant dans la nature. »
Les deux autres réponses étant « *plus enfermé* » et « *plus obéissant* ». Et « L'éléphant dans la nature est *plus libre (7) et heureux (5)* que l'éléphant dans un cirque. »

A partir de ce tableau comparatif, les élèves établissent par groupe une liste de mots ou phrases relative à chacune des deux situations : l'éléphant dans le cirque / l'éléphant dans la nature.

Les résultats des observations sont mutualisés et dictés au maître au tableau. Chaque groupe doit donner des mots pour définir l'éléphant dans un cirque puis dans la nature en s'aidant de ses observations.

Le tableau suivant est ainsi élaboré :

Dans un cirque	Dans la nature
<ul style="list-style-type: none">• Drôle, rigolo (6)• Malheureux, triste, tristesse, peine (5)• Travailler, entraîner, dresser, dressage (5)• Captivité• Craintif, peur• Stressé• gentillesse	<ul style="list-style-type: none">• Libre, liberté (9)• S'amuser, jouer (5)• Communauté, groupe, réunis, famille (4)• Joyeux, joie, plaisir, bonheur (4)• Mouvements• Gourmands• Jolie.

A ce stade, il apparaît que la vision amusante d'un éléphant dans un cirque, même si elle reste évoquée par 6 groupes est contrebalancée par des mots tels que « *malheureux, craintif, stressé..* » prononcés par 7 groupes. Plusieurs enfants trouvent donc que l'éléphant dans un cirque est à la fois rigolo et triste. Les élèves ne semblent pas du tout percevoir l'objectif de « vivre ensemble » à ce stade de la séquence.

III-1-3 Séance 3 – le point de vue :

L'objectif de cette séance est d'amener les enfants à « *se mettre à la place de...* », d'où l'intérêt d'une expérimentation avec des cycles 3 plus à même de quitter leur vision égocentrique du monde. La question quant à la contradiction apparente de leur réponse est soulevée. Comment peut-on d'un côté trouver rigolo de voir cet éléphant dans un cirque, et d'un autre côté estimer que c'est triste ?

Le doute et l'interrogation planent dans la classe jusqu'à ce qu'une petite fille lève le doigt et réponde que tout est une question de point de vue, selon que l'on se mette à la place du spectateur ou à la place de l'éléphant !

Il est donc proposé aux élèves de préciser, dans le tableau qu'ils ont élaboré en groupe, le point de vue selon qu'il est du ressenti possible de l'animal ou de celui de l'élève. Chaque binôme ou trinôme spécifie bien que l'aspect amusant émane du point de vue du spectateur alors que la tristesse provient de l'éléphant.

Les enfants sont invités, individuellement, à revoir s'ils sont désormais d'accord avec leurs écrits élaborés lors de la première séance de visionnage des vidéos.

Vidéo des éléphants dans les cirques :

Remarques lors de la première séance	Auto-critiques lors de la troisième séance
<i>« C'était rigolo, mais aussi un peu dégoûtant de voir l'éléphant faire ses besoins »</i>	<i>« J'ai raison car si j'étais un éléphant, je n'aimerais pas être dressé comme un chien et qu'on me voit faire des choses intimes »</i>
<i>« On dirait que les éléphants sont marrants et qu'ils dansent. Ils sont très acrobates »</i>	<i>« Je suis d'accord avec ce que j'ai écrit, mais je ne suis pas trop sûr dans la première vidéo »</i>
<i>« c'est très marrant de voir les éléphants qui dansent, qui boit, qui fait le cirque »</i>	<i>« Les éléphants en nature sont plus libres que ceux qui sont en cirque. Car ceux qui sont en cirque ça nous fait rire mais pas pour eux... »</i>

<i>« ça me fait rire »</i>	<i>« Je ne suis pas d'accord avec ce que j'ai marqué »</i>
<i>« ça me fait rire »</i>	<i>« je ne suis plus d'accord, c'est la nature »</i>
<i>« Je ressens que les éléphants font des gestes et que ces gestes sont marrants et aussi d'après moi, c'est une forme de langage »</i>	<i>« Je suis d'accord avec ce que j'ai écrit et je suis d'un autre avis sur les éléphants »</i>
<i>« J'ai l'impression que ces éléphants dansent. Je ressens qu'ils ont été dressés et qu'ils font partis d'un cirque. Ils sont drôle et intelligent »</i>	<i>« Je trouve que l'éléphant en liberté est plus heureux que s'il était au cirque car si j'étais un éléphant je n'aurais pas été content d'être au cirque. Je préfère les regarder.</i>

La seconde séquence vidéo n'appelle pas de remises en cause.

Sur les 7 élèves (dont 5 filles), qui acceptent de remettre en cause leurs représentations initiales, 3 acceptent de changer de point de vue en se mettant à la place de l'animal. 17 ne changent pas d'avis ou ne se prononcent pas. Il est difficile de savoir si effectivement ces derniers restent sur leur position ou si cette position est une échappatoire pour se simplifier le travail, l'évaluation va nous éclairer sur ce point.

La dernière question liée à la comptine *« un petit cochon pendu au plafond... »* est une manière d'évaluer la capacité des enfants à se mettre à la place « de l'autre » au terme de cette séquence. Vierge de toute représentation initiale, le texte est écrit au tableau : *« qu'en pensez-vous ? »* - il est précisé aux élèves qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Chacun est libre de penser ce qu'il veut.

1. *« Ce n'est pas drôle »*
2. *« C'est triste parce qu'il est pendu »*
3. *« On se moque des cochons c'est pas bien »*
4. *« Ça ne me fait pas rire. La queue, ne lui faite pas de mal. Il pondra : il*

sera gentil avec vous si vous les aidez à revenir en nature »

5. *« C'est injuste de tirer la queue à un cochon »*
6. *« Je trouve ça dégoûtant car il ne verra plus jamais sa famille »*

7. « *Je voudrais pas être à la place du cochon parce que ça fait mal* ».
8. « *Je pense que c'est pas bien parce qu'il doit avoir mal* »
9. « *Ça ne fait pas de tirer la queue à un cochon, ce n'est qu'une comptine* »
10. « *Ça fait mal* »
11. « *Ce n'est pas sympathique de leur part* »
12. « *La comptine est marrante mais le petit cochon est mort donc c'est malheureux* »
13. « *C'est pas très intelligent parce qu'il ne faut pas tuer pour le plaisir* »
14. « *Ca n'est pas marrant, ça n'est pas bien* »
15. « *C'est pas très drôle de 'mal-dresser' les animaux* »
16. « *Nous, ça nous fait rire, mais le cochon a mal, il est malheureux* ».
17. « *Ce n'est pas drôle d'être à sa place mais c'est juste une comptine toute petite pour nous faire rigoler. (Ca n'existe pas !)* »
18. « *La chanson est rigolotte mais si on voit un vrai cochon pendu c'est plus rigolo* »
19. « *Ça fait mal de tirer la queue du cochon. Si on était à sa place, ca fait très mal !* »
20. « *C'est triste parce qu'il est pendu* »
21. « *C'est pas bien* ».
22. « *Ne pas se moquer* »
23. *Aucune réponse.*
24. « *C'est drôle* »

Sur les 24 élèves, 22 font le pas de se mettre à la place du cochon et de ce qu'il peut ressentir (douleur, moquerie...). Deux (n°9 et 17) relativisent en précisant tout de même qu'il ne s'agit que d'une comptine. Le résultat est d'autant plus intéressant que le cochon ne bénéficie pas du même capital de sympathie que l'éléphant et ce d'autant plus que les réactions n'étaient pas du tout altruistes lors de la première séance. L'objectif semble donc atteint.

Il aurait été souhaitable que l'évaluation puisse se faire quelques semaines plus tard et que cette notion d'empathie puisse être approfondie au travers de différentes situations mettant en scène tant des humains que d'autres êtres vivants.

Cette séquence s'est achevée par une interrogation orale sur d'autres situations pendant lesquelles nous pourrions être amenés à rire, faute de se mettre à la place de l'autre. Des situations d'handicaps, de différences de couleur ou encore la chute d'un camarade ont été évoquées. Sur la base de ces exemples, les enfants apprennent le mot « empathie », « l'empathie, c'est se mettre à la place de l'autre. ». Cette conclusion est l'unique trace écrite de cette séquence afin de ne pas donner un caractère moraliste à ce cours.

En effet, à aucun moment, un jugement personnel, n'a été émis quant à la présence d'animaux dans les cirques, afin que le comportement des enfants ne soit pas la résultante de prosélytisme mais bien la conséquence de leur ouverture vers une forme de compassion. À ce titre, le professeur des écoles peut, peut-être guider l'enfant vers l'amour, c'est-à-dire vers cette capacité à s'ouvrir à l'autre sans attente de retour, plutôt que de valoriser des comportements brutaux et pourtant collectivement admis ? Des situations d'apprentissage ouvertes, comme celle expérimentée ici, sans dogmatisme, permet à l'enfant de se construire lui-même, conformément aux Programmes. Le professeur ne lui impose dès lors pas une pensée, mais lui permet d'expérimenter et de ressentir lui-même (c'est un aspect probablement trop souvent négligé à l'école) ce que peut être une notion de 'vivre ensemble'. L'enfant est alors pleinement au cœur des apprentissages, de ses apprentissages. Pour ces raisons, et dans le cadre de cette séquence, aucune autre trace écrite n'a été produite.

III-2 Tous différents, tous égaux... (Fiche de préparation Annexe C)

Cette seconde séquence a été expérimentée avec une classe de CM1/CM2 à l'école primaire de Rossfeld. Pour les mêmes raisons que lors de la première séquence, aucune indication n'est donnée quant à la discipline abordée. La classe a un bon niveau général.

III-2-1 L'homme, un animal

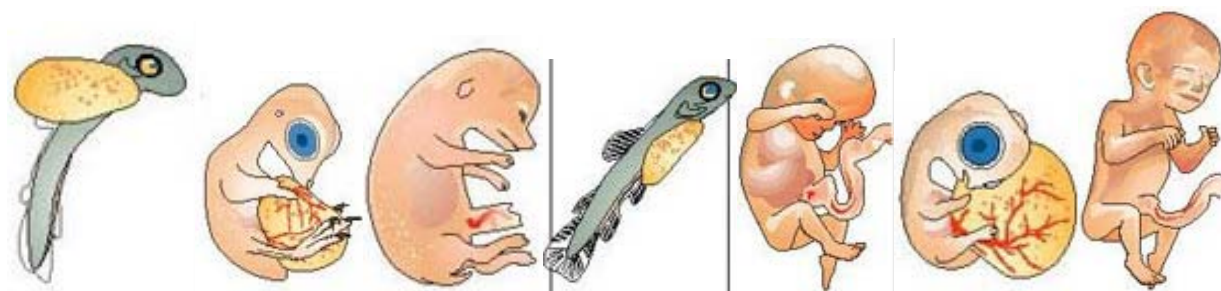


Par deux, les élèves doivent définir par écrit ce que représente cette image qui leur est distribuée. En cas de désaccord au sein du binôme, les élèves peuvent différencier leur réponse et donner plusieurs réponses possibles. Tous les enfants s'accordent à dire qu'il s'agit d'un bébé dans un ventre, (à l'exception d'une fillette qui voit une tirelire en forme de cochon) mais ne sont pas d'accord sur l'espèce représentée, la moitié estimant qu'il s'agit d'un embryon humain et les autres 'd'animaux'...

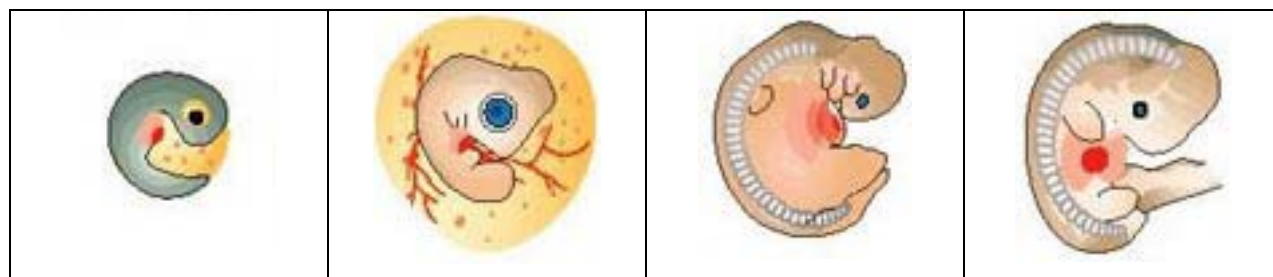
Les résultats sont écrits au tableau :

Humain	Cochon	Eléphant	Vache	Rhinocéros	Hamster	Singe	Ours	Souris	Martien
10	2	2	1	1	1	1	1	1	1

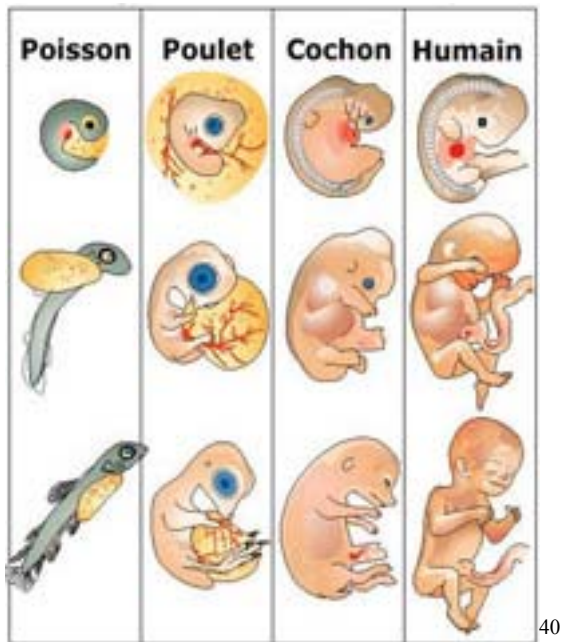
Face à ce désaccord, une enveloppe contenant différentes images d'embryons est distribuée à chaque groupe.



Il leur est demandé de les replacer dans la bonne colonne.



Quelques erreurs de classement apparaissent principalement dans les 2 dernières colonnes où il n'y a pas de repère de la couleur grisâtre (première colonne) ou du grand œil (seconde colonne). La ressemblance au premier stade de développement apparaît dès lors évidente. Une fois ce classement effectué, les élèves doivent définir de quelle espèce il s'agit. La mise en commun révèle le problème d'identification de la troisième espèce, seuls 2 groupes reconnaissent un cochon, les autres voyant un chien ou petit mammifère (taupe, belette...).



A la question « qu'est ce que vous constatez ? », des enfants relèvent une ressemblance entre les différents embryons selon leur stade d'évolution. Toutefois, malgré ses ressemblances et la confusion qui a eu lieu entre l'embryon de cochon et celui de l'homme, plusieurs élèves séparent de suite l'humain des animaux (poisson, poulet et cochon). La césure est d'autant plus étrange que l'embryon de cochon ressemble plus à l'embryon humain qu'à l'embryon de poulet censé représenter pourtant la même catégorie, dite animale...

Face à cette classification impromptue et paradoxale, un garçon propose donc comme une évidence, mais avec un ton ironique : « nous sommes donc des animaux ! ». Les réactions sont vives, puis faute de trouver une autre explication, les autres élèves se rallient à cette conclusion.

Cette séance se conclut donc sur le fait que l'homme fait partie du règne animal.

Avant de terminer cette séance, la comptine *du petit cochon pendu au plafond* est écrite au tableau ce qui n'a pu être fait en début de séance, afin de ne pas influencer les élèves quant à l'identification de l'embryon-mystère.

⁴⁰ Biology, Prentice Hall, 2000 edition, P.283.

Les réactions sont différentes de celle de la classe précédente, ce qui était prévisible, du fait de l'absence de travail en amont sur l'empathie.

Les réponses sont beaucoup plus pragmatiques : « *On peut devenir riche car il pond de l'or* », « *ça fait rire, car c'est une phrase qu'on entend pas tous les jours* » « *un cochon ça ne pond pas* » « *ça pourrait être une tirelire* ». Sept enfants estiment que « *c'est rigolo* », six que « *c'est méchant* » et quatre que « *c'est rigolo et méchant à la fois* ».

III-2-2 *L'homme, un mammifère.*

L'objectif de cette séance est de classer les animaux selon des critères logiques. Afin de simplifier, le choix est fait de ne sélectionner que des vertébrés. Une liste de 15 espèces est écrite au tableau : Gorille, grenouille, poulet, boa, thon, chimpanzé, chat, canari, tortue, carpe, éléphant, chauve-souris, manchot, cochon et humain.

Par deux, les élèves doivent les classer dans 5 catégories selon des critères qu'ils définissent.

Les résultats sont surprenants et débordants d'imagination. Les critères sont liés à l'habitat (eau, basse-cour, savane, sur terre...), à la manière de se mouvoir (voler, à 4 pattes...), à un ordre zoologique (singes, poissons...), « à ce qu'ils ont » (plumes, poils...), à la luminosité (noir), au climat (pays froid, pays chaud..) ou à un mélange de ces différents critères (volant en France, sur la terre à l'étranger),

Ainsi les humains sont classés dans divers catégories :

<i>Ceux qui marchent</i>	<i>Deux groupes effectuent ce classement, les premiers avec les singes, mais aussi les tortues, les poulets et les boas et le second sans les primates qui sont classés avec « ceux qui grimpent »</i>
<i>Ceux qui sont sur la terre ou dans la ferme</i>	<i>Avec les tortues terrestres, les poulets ou les cochons, mais sans les chimpanzés qui sont classés dans « les pays chaud »</i>
<i>Ceux qui ont de la peau nue</i>	<i>Avec les grenouilles.</i>
<i>Les animaux de maison</i>	<i>Avec le chat et le canari.</i>

<i>Ceux qui sont sur la terre et l'eau partout</i>	<i>Avec aucune autre espèce.</i>
<i>Les singes</i>	<i>Trois binômes optent pour ce classement, dont deux qui précisent que c'est parce que nous descendons du singe.</i>

Ces classements sont mis en commun et inscrits au tableau. La classe estime, à raison, que nombre des propositions sont logiques. Mais il faut faire un choix, car l'humain par exemple, ne peut pas être à la fois membre des espèces qui marchent (excluant les chauves-souris par exemple) et des espèces à poils (incluant ces dernières). Il est donc demandé d'effectuer un nouveau classement selon les critères officiels, à savoir « ce qu'ils ont ».

Plusieurs groupes réussissent à élaborer une classification en 5 catégories en séparant notamment les vertébrés à écailles mouillées des vertébrés à écailles sèches. Deux groupes classent les humains dans les animaux à peau nue et d'autres ont quelques difficultés à classer les chauves-souris et les manchots.

Le tableau suivant est construit collectivement lors de la mise en commun.

Ils ont des poils	Ils ont la peau nue	Ils ont des plumes	Ils ont des écailles soudées	Ils ont des écailles séparées
Gorille Chimpanzé Chat Eléphant Chauve-souris Cochon Humain	Grenouille	Poulet Canari Manchot	Boa Tortue	Thon Carpe
Ce sont des mammifères	Ce sont des amphibiens	Ce sont des oiseaux	Ce sont des reptiles	Ce sont des poissons

Il est précisé que la grande majorité des mammifères ne pondent pas d'œufs. Au terme de cette séance, les enfants apprennent donc que l'homme est un mammifère. (*Annexe D*)

III-2-3 Nous ne descendons pas des singes, nous sommes des singes⁴¹

Cette séance prend comme point d'appui les remarques précédentes de certains enfants selon lesquelles « *l'homme descend du singe* ». Individuellement, les élèves doivent écrire ce que cela signifie pour eux.

L'idée de cette descendance semble ancrée, comme si effectivement il existait un monde moins évolué dont les primates seraient 'les représentants attardés'. L'homme aurait quant à lui transcendé cet état primal, asseyant ainsi sa supériorité.

- « *Aujourd'hui, le singe ne fait pas les mêmes choses que nous c'est aussi un ancêtre* ».
- « *Nous avons un ancêtre qui est le bonobo* »
- « *..parce qu'il y a des millions d'années, l'homme n'était qu'un singe, pendant la préhistoire, et on a beaucoup évolué* ».

Certains élèves imaginent également une évolution entre les autres primates actuels « *les chimpanzés descendent du macaque parce qu'il est plus petit* », « *le chimpanzé vient du gorille* ».

Cette représentation erronée provient probablement d'une méconnaissance de la phylogénétique, tant par les élèves que par de nombreux adultes, et d'une difficulté à inscrire une réflexion sur une échelle de plusieurs millions d'années. Cette idée évolutionniste participe de la fracture qui existe entre l'homme et l'animal. Seuls 3 élèves rejettent cette descendance : « *C'est faux, car l'homme est un singe.* »(2), « *nous ne descendons et ne sommes pas des singes mais de Dieu* ».

Avant de revenir à cet ancêtre commun, il est demandé aux élèves de classer une liste de 14 mammifères (homme, chimpanzé, gorille, macaque, babouin, souris, écureuil, cochon, hippopotame, cerf, chat, tigre, baleine, dauphin) en 5 nouvelles catégories. Comme lors de la séance précédente, plusieurs catégories sont proposées par les élèves (nombre de pattes, taille des oreilles, présence de sabots, nageoires...). Plusieurs enfants hésitent à classer l'homme avec les

⁴¹ DE WAAL Franz. *Le singe en nous*. Fayard, 2006.

singes, certains lui réservant une catégorie spécifique. Il leur est donc demandé de les classer selon leurs pattes ou leurs dents. Si la classification proposée n'est pas 'scientifique' (ce qui n'est pas le but de ce mémoire), elle reste néanmoins positive (selon ce que les animaux ont).

La mise en commun permet l'élaboration collective du tableau suivant :

Les primates (selon leurs pattes adaptées aux arbres)	Les rongeurs (Pas de canines)	Les artiodactyles (sabots à chaque pattes)	Les carnivores (dents de prédateurs / canines)	Les cétacés (absence de pattes)
Chimpanzés Gorille Macaque Babouin Humain	Souris Ecureuil	Cochon Hippopotame Cerf	Chat Tigre	Baleine Dauphin

Oralement il est demandé aux enfants de proposer une division en 2 parties de l'ordre des primates. La majorité de la classe sépare l'homme des autres singes. Contraint de respecter des critères biologiques, la classe admet finalement de séparer les singes bipèdes dont nous sommes un des représentants, des autres. Toutefois, les élèves semblent encore difficilement accepter le fait que l'homme soit un primate et un grand singe.

Afin de synthétiser les différentes découvertes faites au cours de ces 3 séances, tous les noms d'animaux rencontrés, plus quelques invertébrés, sont écrits sur toute la surface du tableau. Il est demandé aux enfants d'en faire des 'paquets' oralement. Les ensembles et sous-ensembles sont entourés de différentes couleurs en précisant les classes et ordres. Les invertébrés sont mis dans un même ensemble. Cet exercice de synthèse se déroule sans difficulté et semble amuser les enfants.

Un arbre phylogénétique synthétique de la branche des primates est dessiné au tableau afin de répondre à cette question : « si le singe est l'ancêtre de l'homme, qui est l'ancêtre du singe et notamment du chimpanzé ? » En observant l'arbre, il est montré aux élèves que l'homme et le chimpanzé ont un ancêtre commun, il y a 6M d'années. Il leur est demandé de situer sur l'arbre l'ancêtre commun du gorille et de l'homme, puis du macaque et de l'homme. Cette étude

mériterait une séquence à elle seule, aussi n'a-t-elle pas été prolongée au-delà de cette constatation et de la trace écrite suivante :

Le chimpanzé ne serait pas moins évolué que nous, il serait comme nous le résultat de sa propre évolution, tout comme d'ailleurs chaque espèce animale. Nous aurions eu un ancêtre commun avec le chimpanzé, il y a 6 millions d'années... (*Annexe E*)

Cette séance se termine sur la reconnaissance que l'homme fait partie de l'ordre des primates et plus particulièrement de la famille des grands singes.

III-2-4 Unité et diversité du monde vivant

Cette quatrième et dernière séance qui se fait le même jour que la troisième, débute par des questions à la classe. L'objectif de cette séance est de faire ressortir que si nous avons nos spécificités en tant qu'êtres humains, ce que les enfants semblent très largement ressentir, nous partageons néanmoins de nombreux points communs avec le reste du 'peuple animal'.

Les élèves doivent deviner de qui il s'agit à partir des phrases suivantes :

1. « *Il est allongé, malade, les autres lui apportent de la nourriture* »
2. « *Il est blessé, les autres le supportent, l'aident* »
3. « *Il souffre, il partage des émotions et a des facultés intellectuelles développées.* »
4. « *Il pleure* »⁴²

Les réponses ne sont pas faciles à trouver et mènent à des réponses convenues selon lesquelles il s'agit de l'homme. Certains se risquent à émettre l'hypothèse que ces situations concernent le chimpanzé. Les situations sont alors reprises en gardant les réponses proposées mais en spécifiant

⁴² MOUSSAIEF MASSON Jeffrey & Mc CARTHY Susan. Quand les éléphants pleurent, la vie émotionnelle des animaux. Albin Michel, 1997.

que dans ce cas, il s'agissait : 1. de l'éléphant, 2. d'un cétacé (dauphin ou baleine), 3. du chimpanzé, 4. de l'éléphant.

Les élèves sont invités à écrire, individuellement, les points communs qui existent entre tous les animaux (hommes compris) et quelles sont nos spécificités en tant qu'êtres humains.

Les principaux points communs	Les principales différences (nos spécificités)
<ul style="list-style-type: none"> - La souffrance, sensibilité, peur (9) - Le langage (7) - Les sentiments (6) - L'intelligence (6) - Nourriture (6) - Attributs physiques (oreilles, ongles, dents, sexe, cerveau, bouche, yeux) (5) - Solidarité / vie en société (4) - Méchanceté (3) - La vie sur la Terre (2) - Faire ses besoins (2) - On est des animaux (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Créatif (passé/futur) (4) - Vestimentaire (3) - Vit partout (3) - Super prédateur (3) - Attributs physiques (griffes, écaille, plumes, nombres de pattes) (2) - On va à l'école (2) - Langage parlé (2) - Ecriture / lecture (2)

Il est surprenant qu'aucun enfant n'ait utilisé comme critère de différenciation l'intelligence. Bien au contraire, il semble que les élèves aient bien perçu que nous partageons avec les autres animaux une forme d'intelligence et de langage, mais aussi que nous sommes égaux devant la souffrance. La spécificité humaine, comme être créatif (capable d'abstraction) est surprenante venant d'enfant de cet âge.

Les résultats sont mutualisés. Oralement, il est demandé si l'homme est finalement plus évolué voire supérieur aux autres espèces. Les élèves semblent d'accord pour affirmer que ce n'est pas le cas, l'éléphant ou le chimpanzé sont aussi évolués que nous, ils ne sont pas inférieurs. Si l'homme a ses spécificités, c'est indéniable, il est biologiquement aussi évolué que le cochon ou le singe, il est à la fin de sa propre évolution...

En conclusion de cette séance et de la séquence, la comptine du *petit cochon pendu au plafond* est repropo­sée aux élèves afin qu'ils donnent leur ressenti à 3 semaines d'intervalle (ils n'ont pas leur écrit initial). Cette découverte de 'l'unité du vivant' aura-t-elle permis une évolution du regard vis-à-vis de l'animal ?

Un cochon ne peut pas pondre d'œuf et pas d'or (8) parce que c'est un mammifère ! (3)

C'est cruel (12)

C'est dangereux, le cochon peut venir se venger

Il y a des rimes

La phrase est rigolotte (2)

C'est rigolo et en même temps méchant (2)

La prochaine fois que je vois un cochon, je lui dis : salut « cousin »

Les réponses ont très clairement évolué, le nombre d'enfants trouvant la situation cruelle ou méchante a doublé, et très peu d'élèves la trouvent amusante. Les 11 autres réponses se concentrent sur l'absurdité biologique de la situation, un cochon ne pond pas ! Seul 1 enfant avait fait cette remarque au départ.

L'objectif de la séquence semble atteint. Les enfants ont perçu cette unité du monde animal, une fois que ce lien est tissé, il est plus facile de se mettre à la place de l'autre. Ce n'est plus un être inférieur, que l'on peut mépriser, mais une sorte de « cousin ». La question n'est dès lors plus : « *Peuvent-ils raisonner ? ni : Peuvent-ils parler ? mais : Peuvent-ils souffrir ?⁴³* ». Cette démarche d'ouverture à l'autre, qui n'est pas si différent et qui souffre comme nous, permet de mieux le comprendre et donc de le respecter, que ce soit un animal humain ou un animal non-humain.

(Quelques écrits et travaux des enfants : Annexe F)

⁴³ BENTHAM Jérémy. *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*

Conclusion

Si la littérature de jeunesse, les chansons ou les comptines sont des « porteurs de sens » dans l'apprentissage de la lecture, il semble également important qu'il puisse être « porteurs de valeurs positives » ou du moins ne pas véhiculer des idées négatives. Imaginons un instant que ces mêmes textes n'évoquent pas un animal, mais une personne humaine selon des critères de couleur, de sexe ou de taille. Le scandale serait évident et les professeurs refuseraient à l'unanimité de cautionner une telle littérature. Pourtant le scandale s'estompe dès lors que l'on franchit la barrière de l'espèce. La pensée aristotélicienne, relayée par le cartésianisme, est bien ancrée dans notre société occidentale. Pensée qui marque donc implicitement les Instructions Officielles de l'Education Nationale selon lesquelles l'intégrité et le respect de l'animal restent soumises à notre bon vouloir car ne s'inscrivant que dans l'idée d'une servitude de l'animal à l'égard de l'homme. Ainsi, même dans la littérature de jeunesse l'animal, tel que le poisson Arc-en-ciel ou l'éléphant Elmer, est utilisé comme vecteur de l'apprentissage d'une altérité dont il ne pourra pas bénéficier lui-même...

Heureusement, ces mêmes programmes n'imposent pas l'annihilation de la bête comme seule possibilité d'accéder à la découverte du monde.

Dès lors, l'animal étant « miroir et complice » du jeune enfant, il serait regrettable de ne pas s'en servir comme médiateur des apprentissages. Dans cette perspective et afin de prendre le contre-pied d'une utilisation négative et porteuse de violence, les deux séquences proposées ont tenté au travers d'une découverte du monde animal, de transmettre des valeurs compassionnelles et empathiques à l'égard de l'autre, qu'il soit animal ou humain. Si c'était à refaire, peut-être aurait-il fallu travailler ces deux séquences avec la même classe et proposer d'autres situations en amont afin d'évaluer plus précisément les représentations initiales. L'apprentissage transversal du « vivre ensemble » représente un travail sur le long terme, aussi ces séquences peuvent –elles s'inscrire dans une programmation à l'année en intégrant tant des séances de sciences, que des séances de français, d'histoires, d'E.P.S. ou d'éducation artistique. L'animal n'est alors qu'un vecteur de « vivre ensemble » parmi bien d'autres possibles.

Annexe A – Fiche de préparation – Séquence 1

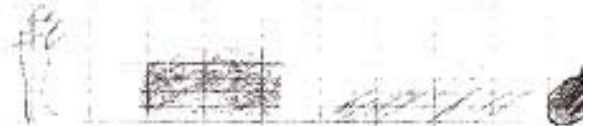
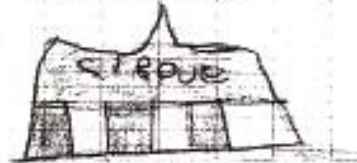
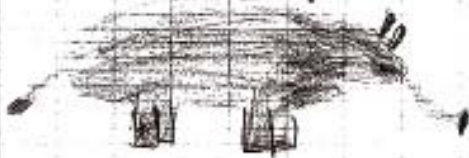
Séquence 1		L'empathie		
Objectifs : Etre capable d'accepter les différences et de se mettre à la place de l'autre.				Niveau : CM2 24 élèves.
Etapes d'apprentissage	Déroulement	Consignes	Types et durée	Observation et matériel
<u>Séance n°1 (30min)</u> Découverte et représentations initiales Objectif : <i>EC d'observer et d'exprimer ce que je ressens.</i>	Visionnage d'éléphants dans les cirques. Ecriture du ressenti.	Exprime de que tu ressens par écrit (et dessin si tu veux). Idem	5 min	VHS « les animaux malades du cirque » - caler sur séances éléphants. - Feuille blanche. VHS Fascinante planète sauvage.
	Visionnage seconde cassette Ecriture du ressenti. Et dessin éventuel		Ind. 10 min	
			5 min	
<u>Séance n°2 (40 min)</u> Une vision élargie Objectif : <i>EC d'analyser et de comparer.</i>	Remplir le tableau	Remplis le tableau selon ce que tu as vu ou ressenti.	Gpe 10 min	Tableau sur 11 feuilles
	Mutualisation au tableau.	Dire oralement ce que vous avez observé.	Coll. 15 min	Au tableau.
	Comparaison	Rempli la phrase suivante. (il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse).	Gpe 5 min	Au tableau : «L'éléphant dans le cirque est plus... que l'éléphant dans la nature»
	Mutualisation		Coll. 10 min.	«L'éléphant dans la nature est plus... que l'éléphant dans le cirque»

<p><u>Séance 3</u> : 55 min</p> <p>Le point de vue</p> <p>Objectif : <i>EC de se mettre à la place de...</i></p>	Situation problème	Apparente contradiction entre les « rigolo » et « le + malheureux... »	Coll. 10 min.	Les réponses sont écrites au tableau.
	Quel point de vue ? / par écrit	Sur le tableau, mettre de quel point de vue il se place, l'éléphant, ou celui qui le regarde ?	Gpe 8 min	Proposer des signes : E : éléphants S : spectateur.
	Mutualisation		Coll. 7 min	Au tableau
	Réévaluation de la première impression.	Est-ce que je suis d'accord avec ce que j'ai écrit au tout début ?	Ind. 10 min.	Aucune réponse juste ou pas juste n'est donnée.
	Réinvestissement / évaluation	Que penses-tu de cette comptine ?	Ind. 10 min.	« un petit cochon pendu au plafond » écrit au tableau
	« Institutionnalisation »	Dans quelles autres situations pourrions-nous être conduit à rire plutôt qu'à se mettre à la place de l'autre ?	Coll. 15 min.	
	Ecrire le mot « empathie »		Au tableau : « L'empathie c'est se mettre à la place de l'autre ».	

Annexe B – quelques écrits d'enfants –séquence 1

1.) Ça me fait penser à une famille
On dirait qu'ils dansent

2.) On dirait qu'ils s'amuse tous.



C'est pareil,

soit on

je pense que c'est pas bien parce-que il
doit avoir mal.

1 Ça fait rire il ya des éléphants qui danse
il font des dressage pour un cirque
on dirait qu'il mange tout ce qu'il mange !

2 c'est tres beau un bébé éléphant
c'est dégoûtant il se lave dans l'eau sale
il ya une grande différence entre un adulte et un
bébé éléphant.

ils ont de tres grande oreilles.

ils vivent tres longtemps et pèse beaucoup.

c'est mignon.

je préfère les éléphants qui sont dans la
savane il ont tous le droit de la liberté.

exercice 2

exercice 2

1 je pense
parallèle

2 c'est parallèle



Il danse. C'est marrant. Il boit.
 Il fait ses besoins. Ils sont au cirque.
 Ils font de l'équilibre. C'est très
 marrant. Il se balancent.

c'est
 un
 éléphant
 dans
 une
 cage de
 cirque

Les ~~se~~ éléphants sont libres.
 Ils sont dans la savane. Ils
 doivent apprendre tout seul. Il
 s'amuse. Ils veulent se reproduire.
 C'est mieux que il sont libres. Ils s'amusent.



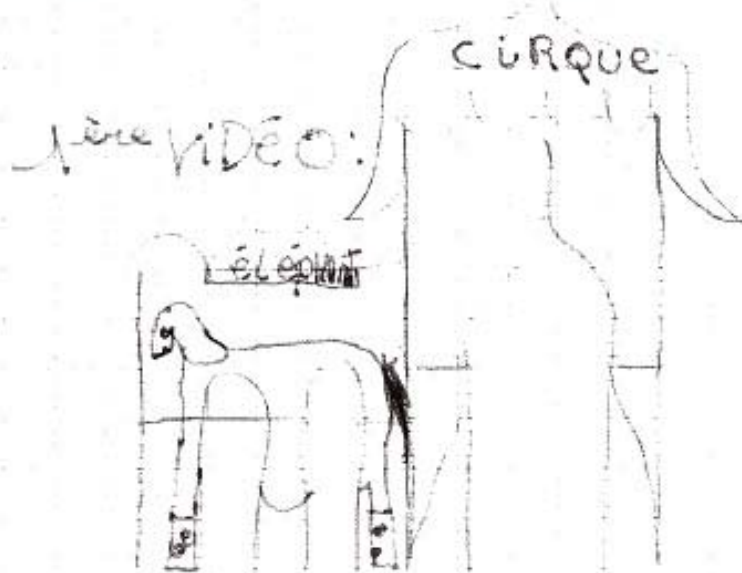
un éléphant libre

Oui, je trouve que ~~ca~~ ça correspond

sochon; c'est pas très intelligent parce
 qu'il ne faut pas tuer pour le plaisir.

1ère K7 J'ai l'impression que ces éléphants dansent.
Je ressens qu'ils ont été dressés et qu'ils font
partie d'un cirque. Ils sont obéissants et
intelligents. Sur une des images il y en a 2
un petit (sans défenses) et un grand (avec défenses)

2^{ème} K7 Les éléphants sont en liberté ils ne dansent
pas. Les éléphants sont en savane. Ils sont
moins rigides mais ils sont mignons et quand
même intelligents. Ils ne mangent pas la
même chose qu'au cirque



Les éléphants	Première vidéo	Seconde vidéo
L'habitat	Ne de cirque.	de savanna (en pays chauds)
Les mouvements	Il marche il fait beaucoup de mouvement.	Il marche, il se baigne, il joue (s'accouplement).
Le mode de vie (seul / en groupe...)	seul dans une cage	en groupe en liberté
Le rapport à l'eau	Il n'y avait pas d'eau	Il se baigne et joue dans l'eau
Des mots pour décrire ce que tu ressens en voyant ces images		

L'éléphant dans le cirque est plus malheureux et triste
 L'éléphant dans la savane est plus en liberté et content

Annexe C – Fiche de préparations – Séquence 2

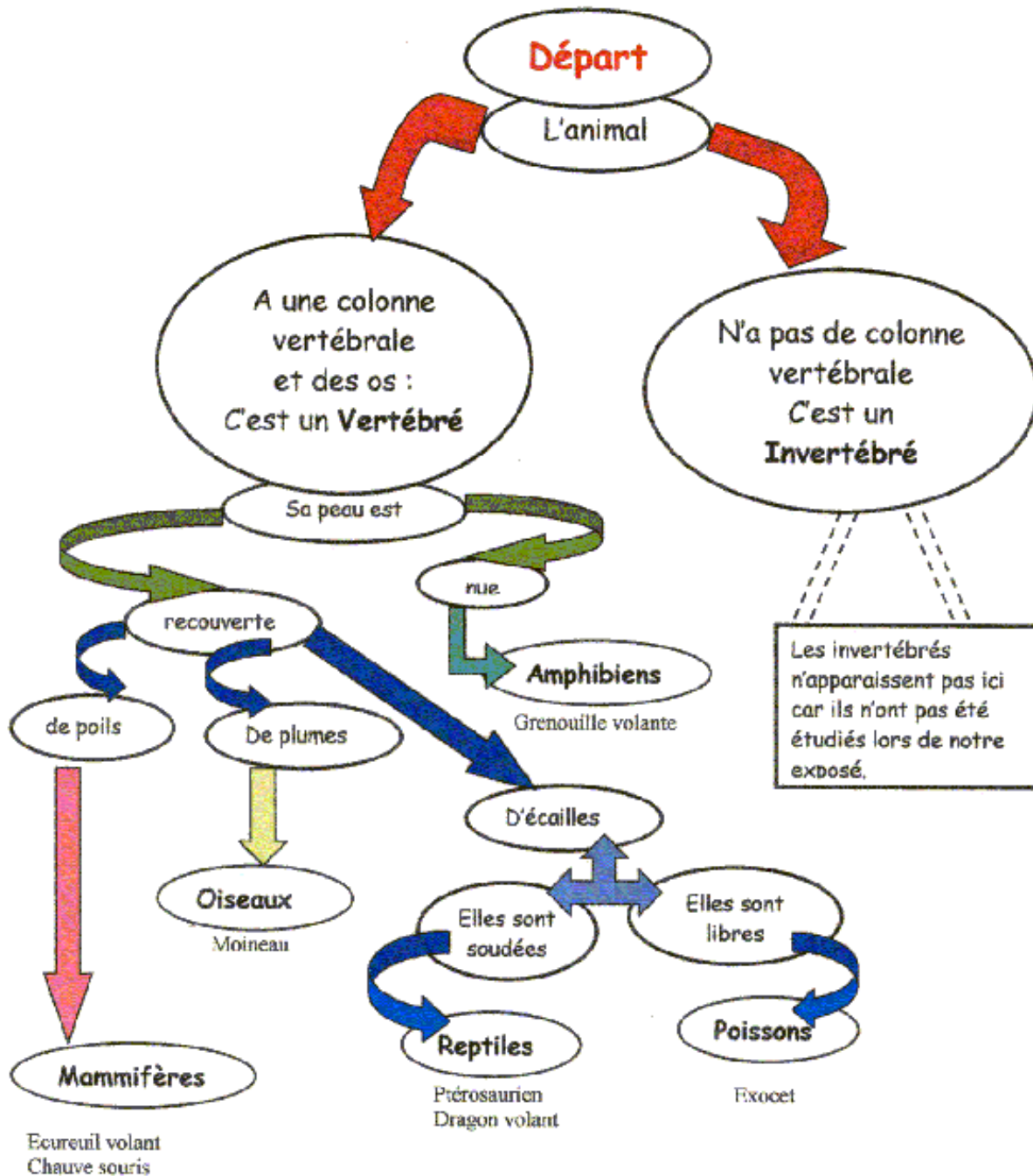
Séquence 2		Tous différents, tous égaux...ou l'unité et la diversité du monde vivant		
Objectifs : Etre capable de percevoir l'unité du monde vivant et de se mettre à la place de l'autre				Niveau : CM1/CM2 21 élèves
Etapes d'apprentissage	Déroulement	Consignes	Types et durée	Observation et matériel
<u>Séance 1 : 50 min</u> L'homme, un animal Objectif : <i>EC de nous classer en tant qu'animal</i>	Identification par écrit.	« Qu'est-ce que c'est ? »	Gpe – 10 min	Petite étiquette avec dessin du fœtus de cochon.
	Mutualisation	Relever le désaccord probable.	Coll. 5 min.	Au tableau.
	Reconstituer le tableau.	Replacer les étiquettes au bon endroit.	Gpe 10 min	Feuille avec colonnes et enveloppes avec différentes étiquettes numérotées au dos (dans le désordre).
	Mutualisation	« qu'est ce que vous constatez ? » Pourquoi ? (selon les réponses).	Coll. 15 min	
	Institutionnalisation	Relever les similitudes. Nous sommes des animaux.		
Digression	« Que penses-tu de cette comptine ? »	Ind . 10 min.	« un petit cochon pendu au plafond » est écrite au tableau	

<u>Séance 2 :</u> L'homme, un mammifère Objectif : <i>EC de</i>	Première classification.	Classer ces animaux en 5 catégories selon des critères logiques.	Gpe 15 min.	Liste de 15 animaux (dont homme) au tableau. Feuille.
---	--------------------------	--	-------------	---

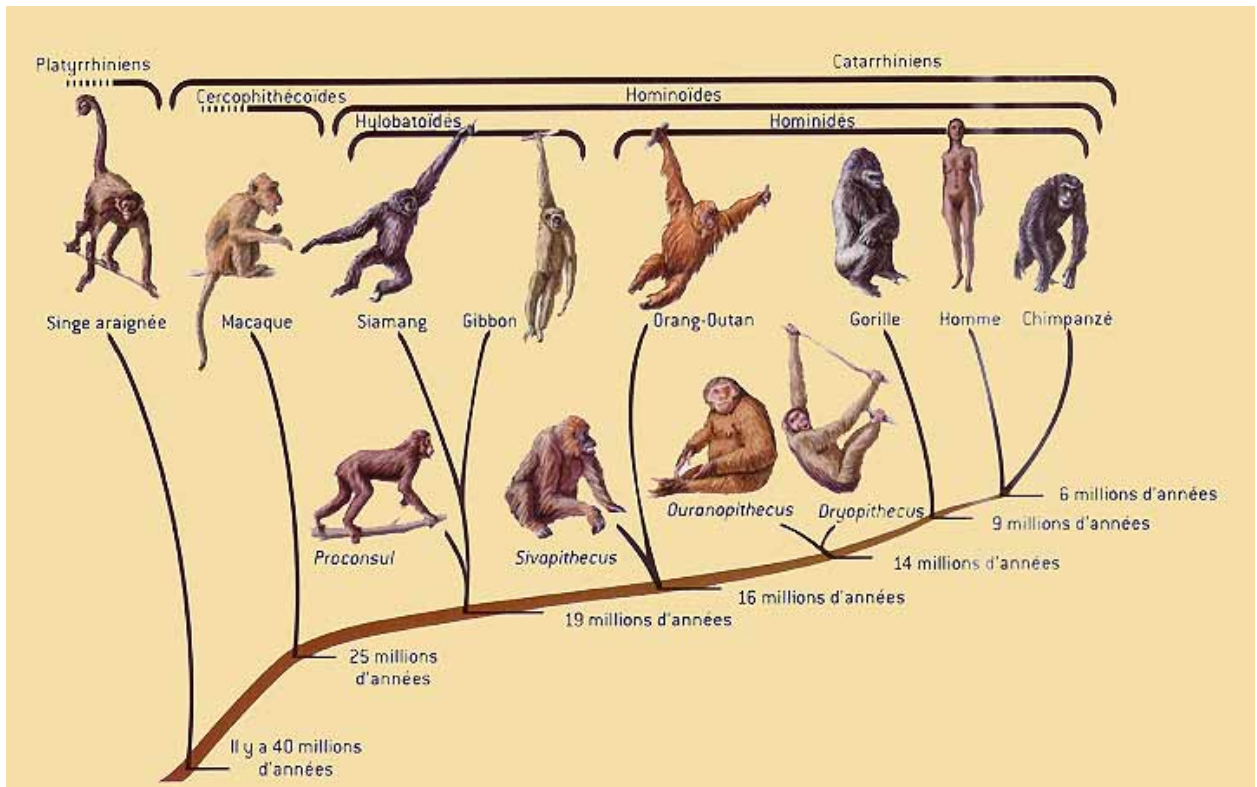
<i>classer les animaux selon des critères logiques.</i>	Mutualisation	Valider la logique Qu'en pensez-vous ? Comment faire le tri ?	Coll. 10 min	Au tableau. Souligner que les réponses peuvent être juste selon la consigne.
	Choix du critère 'officiel'.	Classer maintenant selon « ce qu'ils ont ».	Gpe 10 min	
	Mutualisation	Par oral Quel nom pour chaque catégorie.	Coll. 10 min.	Au tableau.
	Institutionnalisation.	Nous sommes donc des mammifères.	Coll. 5 min.	
<u>Séance 3</u> : 70 min L'homme, un primate Objectif : EC de classer les mammifères selon des critères logiques.	Rappel	Qu'a-t-on appris lors des 2 séances précédentes ? Pourquoi ?	Coll. 5min.	Cibler sur l'humain.
	Représentation initiale	Des enfants ont écrit que nous descendions du singe, qu'est ce que cela signifie pour toi ?	Ind. 10 min.	Feuille. Ramassage.
	Classification	Classe en 5 catégories ces mammifères selon des critères logiques.	Gpe . 10 min.	Liste de 14 animaux (dont homme) au tableau. Feuille.
	Mutualisation et nouvelle classification selon critères officiels (dents et pattes).	Même démarche que Séance 2	20 minutes	Classification au tableau.
	Classement des primates.	Classe en 2 catégories les primates.	Coll. 5 min.	Les propositions sont écrites au tableau.
Synthèse et	A partir de cette liste,	Coll. 10 min	Préparer à l'intérieur	

	<p>Institutionnalisation (oral).</p> <p>Explication de la branche des primates.</p> <p>Trace écrite.</p>	<p>regroupons les animaux de la même famille.</p> <p>Trouver notre ancêtre commun..</p> <p>L'homme fait partie des primates.</p>	<p>Coll. 10 min.</p>	<p>du tableau plein de noms d'animaux qui sont disposés afin de faciliter les regroupements.</p>
<p><u>Séance 4</u>: 50 min</p> <p>Unité et diversité du monde vivant.</p> <p>Objectif : <i>EC de reconnaître nos spécificités et notre unité avec les autres animaux. EC de se mettre à la place de...</i></p>	<p>Qui est-il ?</p> <p>Unité et diversité.</p> <p>Par écrit.</p> <p>Mutualisation</p> <p>Institutionnalisation</p> <p>Evaluation</p>	<p>De qui parle-t-on ?</p> <p>Quels sont nos points communs avec les autres animaux ? et quelles sont nos spécificités ?</p> <p>L'homme est-il plus évolué ?</p> <p>Que penses-tu de cette comptine ?</p>	<p>Coll. 8 min.</p> <p>Ind . 12 min</p> <p>Coll. 10 min</p> <p>Coll. 10 min.</p> <p>Ind. 10 min</p>	<p>Lecture de situations par le maître (cf feuille).</p> <p>Faire ressortir la souffrance si elle n'est pas évoquée.</p> <p>Au tableau.</p> <p>« Un petit cochon pendu au plafond » écrit au tableau</p>

Annexe D - Classification des vertébrés.





Annexe E– Arbre phylogénétique des primates



Source : Homnides.com

Annexe F- Quelques écrits d'enfants – séquence 2

			
			
			
poisson	oiseau coq poulet	chien cochon	humain

CMI/CMI2 - Rossfeld - 27/01/2005

Science

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - chimpanzé - cochen - poulet - thon - humain - éléphant - giraffe - grenouille | <ul style="list-style-type: none"> - carpe - boa - tortue terrestre - canari - chat - haute souris - manchot |
|--|---|

Regroupe les animaux en 5 groupes :

<u>pays chaud</u>	<u>eau</u>	<u>terre ferme</u>	<u>noir</u>
chimpanzé giraffe éléphant boa	grenouille carpe thon	tortue terrestre poulet chat cochen humain canari	haute souris
<u>pays froid</u>			
manchot			

Vendredi 10 février

Il y a longtemps avant J-C les hommes étaient des singes au fil du temps l'homme singe évoluait. Car les hommes singes sont nos ancêtres. Nous avons un ancêtre qui est le bonobo.

définitions du

mot ancêtre: m.m : Personne dont on descend. exemple: Un de mes ancêtres a vécu en Amérique. synonyme aïeul.

Points communs

- Il mangent tous
- Il ont tous peur
- Ils ont tous des sentiments
- Ils ont tous un langage
- Ils sont tous méchants

Les différences

- Il vivent partout
- Il sont tous des prédateurs
- Ils ont tous créés quelque chose dans le passé ou dans le futur

Elle n'est pas vraie car un cochon ne pond pas d'œuf et il ne pond pas d'or.

"L'homme descend du singe"

L'homme descend du singe: oui ou non

Oui par ce que au début nous étions tousse des singes.

Et petit à petit le singe a évoluer et petit à petit c'est devenue un homme.

Au début nous avons marché à quatre pattes et petit à petit cela a évoluer, il ont été évoluer et on commencent à marcher sur de patte et ~~pe~~ il se sont abituer à marcher sur deux patas

Le Chimpanzé rien du gorille

Points communs:

- on a les mêmes envies. - On nous donne un coup de pied et on
- Il marche sur deux patas. a mal.
- on vie sur la terre. - La pot
- on a le même type sexe.
- on et solitaires.
- Et différences:

Point en commun	Différences
- mangent - sentiments	- vivent partout
- peur - langage - méchanceté	- super prédateur
	- créatif - pensée future

"L'homme descend du singe" : c'est faux, car l'homme est un singe.

Pente comparées : - ce sont deux phrases accolées.

- Si on tape un chien ou un éléphant, ils restent la même chose : un animal.

- On ne met la tête - La queue - La queue

- Et différencier : - Si on tape dans une classe on met une classe,
le chien avec, mais et la queue pas.

Un petit cochon perché au plafond.
Lire ...

- C'est correct ; c'est impossible car un cochon
ne peut que marcher à terre, ni de l'air, car
c'est un mammifère ; ça fait mal ;

Titre

Mo : Un bébé mortel, qui est dans le ventre de sa mère.

du : Un bébé humain, qui est dans le ventre de sa mère.

Un petit cochon perché au plafond

Lire lui les autres... : description : ce texte est incorrect parce que accrocher un cochon au plafond
et lui lire la queue ce n'est pas correct.

c'est aussi une phrase car ce texte fait des phrases et si
quand la phrase continue il y a une majuscule.

Bibliographie

BABIN Norbert. *Programmes et pratiques pédagogiques pour l'école élémentaire*. Hachette Education, 2003.

LE BRAS-CHOPARD Armelle. *Le zoo des philosophes, de la bestialisation à l'exclusion*. Pocket Agora, 2002.

MONTAGNER Hubert. *L'enfant, l'école et l'animal*. Bayard éditions / Afirac, 1995

MOUSSAIEF MASSON Jeffrey & Mc CARTHY Susan. *Quand les éléphants pleurent, la vie émotionnelle des animaux*. Albin Michel, 1997.

SCHRAFSTETTER Franck. *Les éléphants dans les cirques*. One Voice, 2004. Disponible sur le web : <http://www.cirques.org/actions/rapports.html>

SOULE Michel sous la direction de. *L'animal dans la vie de l'enfant*. Les éditions ESF, 1980.

TAVERNIER Robert. *La découverte du monde vivant de la maternelle au CM2, guide du professeur des écoles*. Bordas, 2002.

TERRIEUX Josette, PIERRE Régine & BABIN Robert. *Programmes, projets, apprentissages pour l'école maternelle*. Hachette Education.

Pour aller plus loin concernant une réflexion sur l'animal :

- <http://zyzomys.free.fr>
- <http://www.code-animal.com>

L'animal, vecteur du « vivre ensemble »

Les comptines tels que « le petit cochon pendu au plafond » ou « une souris verte » non seulement, nous séparent de l'animal en l'annihilant, mais véhiculent aussi implicitement des idées contraire à l'altérité. Ce mémoire se propose donc de faire la démarche inverse en nous réconciliant avec les animaux dont nous sommes les cousins, en tentant de monter des séquences en Cycle 3, porteuses de valeurs compassionnelles et empathiques tant à leur égard, qu'à l'égard des autres humains.

Mots clés :

Education civique

Animal

Science

Captivité

Empathie