VETAGRO SUP
CAMPUS VETERINAIRE DE LYON

Année 2014 - Thèse n°

CONTRIBUTION A L'ETUDE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ETHIQUE DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT VETERINAIRE EUROPEENS

THESE

Présentée à l'UNIVERSITE CLAUDE-BERNARD - LYON I
(Médecine - Pharmacie)
et soutenue publiquement le 19 Décembre 2014
pour obtenir le grade de Docteur Vétérinaire

par

Mathilde FOLTZER
Née le 18 Mai 1989
à Tassin la Demi-Lune

LISTE DES MEMBRES DU CORPS ENSEIGNANT

Civilité	Nom	Prénom	Unité pédagogique	Grade
M.	ALOGNINOUWA	Théodore	Pathologie du bétail	Professeur
M.	ALVÈS DE OLIVEIRA	Laurent	Gestion des élevages	Maître de conférences
Mme	ARCANGIOLI	Marie-Anne	Pathologie du bétail	Maître de conférences
M.	ARTOIS	Marc	Santé Publique et Vétérinaire	Professeur
M.	BARTHÉLÉMY	Anthony	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Maître de conférences Contractuel
Mme	BECKER	Claire	Pathologie du bétail	Maître de conférences
M.	BELLI	Patrick	Pathologie morphologique animaux de compagnie	Maître de conférences Contractuel
Mme	BELLUCO	Sara	Pathologie morphologique animaux de compagnie	Maître de conférences
Mme	BENAMOU-SMITH	Agnès	Équine	Maître de conférences
M.	BENOIT	Etienne	Biologie fonctionnelle	Professeur
M.	BERNY	Philippe	Biologie fonctionnelle	Professeur
Mme	BONNET-GARIN	Jeanne-Marie	Biologie fonctionnelle	Professeur
Mme	BOULOCHER	Caroline	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Maître de conférences
M.	BOURDOISEAU	Gilles	Santé Publique et Vétérinaire	Professeur
M.	BOURGOIN	Gilles	Santé Publique et Vétérinaire	Maître de conférences
M.	BRUYÈRE	Pierre	Biotechnologies et pathologie de la reproduction	Maître de conférences Contractuel
M.	BUFF	Samuel	Biotechnologies et pathologie de la reproduction	Maître de conférences
M.	BURONFOSSE	Thierry	Biologie fonctionnelle	Maître de conférences
M.	CACHON	Thibaut	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Maître de conférences Contractuel
M.	CADORÉ	Jean-Luc	Pathologie médicale des animaux de compagnie	Professeur
Mme	CALLAIT-CARDINAL	Marie-Pierre	Santé Publique et Vétérinaire	Maître de conférences
M.	CAROZZO	Claude	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Maître de conférences
M.	CHABANNE	Luc	Pathologie médicale des animaux de compagnie	Professeur
Mme	CHALVET-MONFRAY	Karine	Biologie fonctionnelle	Maître de conférences
M.	COMMUN	Loïc	Gestion des élevages	Maître de conférences
Mme	DE BOYER DES ROCHES	Alice	Gestion des élevages	Maître de conférences Stagiaire
Mme	DELIGNETTE-MULLER	Marie-Laure	Biologie fonctionnelle	Professeur
M.	DEMONT	Pierre	Santé Publique et Vétérinaire	Professeur
Mme	DESJARDINS-PESSON	Isabelle	Équine	Maître de conférences Contractuel
Mme	DJELOUADJI	Zorée	Santé Publique et Vétérinaire	Maître de conférences
Mme	ESCRIOU	Catherine	Pathologie médicale des animaux de compagnie	Maître de conférences
M.	FAU	Didier	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Professeur
Mme	FOURNEL	Corinne	Pathologie morphologique animaux de compagnie	Professeur
M.	FRANCK	Michel	Gestion des élevages	Professeur
M.	FREYBURGER	Ludovic	Santé Publique et Vétérinaire	Maître de conférences
M.	FRIKHA	Ridha	Pathologie du bétail	Maître de conférences
M.	GENEVOIS	Jean-Pierre	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Professeur
Mme	GILOT-FROMONT	Emmanuelle	Biologie fonctionnelle	Professeur
M.	GONTHIER	Alain	Santé Publique et Vétérinaire	Maître de conférences
Mme	GRAIN	Françoise	Gestion des élevages	Professeur
M.	GRANCHER	Denis	Gestion des élevages	Maître de conférences
Mme	GRÉZEL	Delphine	Santé Publique et Vétérinaire	Maître de conférences
M.	GUÉRIN	Pierre	Biotechnologies et pathologie de la reproduction	Professeur
Mme	GUÉRIN -FAUBLÉE	Véronique	Santé Publique et Vétérinaire	Maître de conférences
Mme	HUGONNARD	Marine	Pathologie médicale des animaux de compagnie	Maître de conférences
M.	JUNOT	Stéphane	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Maître de conférences
M.	KECK	Gérard	Biologie fonctionnelle	Professeur
M.	KODJO	Angeli	Santé Publique et Vétérinaire	Professeur
Mme	LAABERKI	Maria-Halima	Santé Publique et Vétérinaire	Maître de conférences Stagiaire
M.	LACHERETZ	Antoine	Santé Publique et Vétérinaire	Professeur
Mme	LAMBERT	Véronique	Gestion des élevages	Maître de conférences
Mme	LE GRAND	Dominique	Pathologie du bétail	Maître de conférences
Mme	LEBLOND	Agnès	Santé Publique et Vétérinaire	Professeur
Mme	LEFRANC-POHL	Anne-Cécile	Équine	Maître de conférences
M.	LEPAGE	Olivier	Équine	Professeur
Mme	LOUZIER	Vanessa	Biologie fonctionnelle	Maître de conférences
M.	MARCHAL	Thierry	Pathologie morphologique animaux de compagnie	Professeur
Mme	MIALET	Sylvie	Santé Publique et Vétérinaire	Inspecteur en santé publique vétérinaire
Mme	MICHAUD	Audrey	Gestion des élevages	Maître de conférences Stagiaire
M.	MOUNIER	Luc	Gestion des élevages	Maître de conférences
M.	PÉPIN	Michel	Santé Publique et Vétérinaire	Professeur
M.	PIN	Didier	Pathologie morphologique animaux de compagnie	Maître de conférences
Mme	PONCE	Frédérique	Pathologie médicale des animaux de compagnie	Maître de conférences
Mme	PORTIER	Karine	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Maître de conférences
Mme	POUZOT-NEVORET	Céline	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Maître de conférences Stagiaire
Mme	PROUILLAC	Caroline	Biologie fonctionnelle	Maître de conférences
Mme	RÉMY	Denise	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Professeur
M.	ROGER	Thierry	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Professeur
M.	SABATIER	Philippe	Biologie fonctionnelle	Professeur
M.	SAWAYA	Serge	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Maître de conférences
Mme	SÉGARD	Émilie	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Maître de conférences Contractuel
Mme	SERGENTET	Delphine	Santé Publique et Vétérinaire	Maître de conférences
Mme	SONET	Juliette	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Maître de conférences Contractuel
M.	THIÉBAULT	Jean-Jacques	Biologie fonctionnelle	Maître de conférences
M.	VIGUIER	Éric	Anatomie Chirurgie (ACSAI)	Professeur
Mme	VIRIEUX-WATRELOT	Dorothée	Pathologie morphologique animaux de compagnie	Maître de conférences Contractuel
M.	ZENNER	Lionel	Santé Publique et Vétérinaire	Professeur

Remerciements

A Monsieur le professeur Jean-François Guérin,
De la faculté de médecine de Lyon,
Qui m'a fait l'honneur d'accepter la présidence de mon jury de thèse,
Sincères remerciements et hommages respectueux

A Madame le professeur Denise Remy,
Du campus vétérinaire de Lyon,
Pour m'avoir proposé ce sujet et m'avoir encouragée tout au long de ce travail,
Pour m'avoir fait découvrir une autre façon d'envisager la pratique,
Sincères remerciements

A Madame le professeur Karine Chalvet-Monfray,
Du campus vétérinaire de Lyon,
Pour m'avoir fait l'honneur d'accepter de participer à ce jury et m'avoir aidée dans mon travail,
Sincères remerciements

Merci à ma Lulu adorée,
Ma source d'inspiration perpétuelle,
Pour ton aide si précieuse et pour m'avoir fait rire aux éclats à la relecture,

Merci à mon Titi,
Mon "petit " préféré,
Pour ton aide sur les problèmes techniques et tous ces bons moments partagés,

Merci à ma Maman,
Mon agent secret infiltré qui dissimule si bien son jeu,
Merci d'être là pour moi ce soir,

Merci à mon Papa,
Pour ton aide dès que quelque chose ne va pas, tes précieux conseils,
Et pour ton "oeil" averti,

Un énorme merci à mes grands parents : Papy, Mamie, Papé, Mamé,
Merci de m'avoir toujours accueillie,
Parfois un peu à l'improviste, au gré de mes voyages,

Une pensée particulière pour Mamé,
Pour toutes les frayeurs et le stress que j'ai pu te causer,
Parce que tu as tout fait pour me soutenir et me motiver durant ces derniers mois,

Merci à toute ma famille : mes cousins, mes oncles, mes tantes et tous les autres,
Vous m'avez toujours encouragée à aller jusqu'au bout de mes rêves,

Merci à Coco, Alex, Cynthia, Laetitia Rota, Laetitia Baret, Amandine, Grabou,
Parce qu'il y a des rencontres qui changent votre vie,
Parce que vous êtes de celles là
Et tellement plus encore

A celles qui partagent ma vie,
Qui m'accompagnent partout, où que j'aille, quoique je fasse,
Toujours de bonne humeur,
Qui subissent mes erreurs et qui, malgré ça, m'aiment toujours inconditionnellement,
J'espère être digne de vous,

Sommaire

Liste des annexes : 10
Liste des figures : 11
Liste des abréviations : 13

Introduction 15

Partie 1 : étude bibliographique : 17

I - Ethique et médecine vétérinaire : 19
A) Qu'est-ce que l'éthique ? 19
1) Comment définir l'éthique ? 19
2) L'éthique, la loi et la morale : 20
3) L'éthique vétérinaire : 21
a) L'éthique appliquée à la médecine vétérinaire : 21
b) Les 4 branches de l'éthique vétérinaire : 22
c) Le cas particulier de la bioéthique : 22
B) De l'éthique à la déontologie : 23
1) Les premiers serments professionnels : 23
2) Le Code de déontologie : 24
a) La création du Code de déontologie : 24
b) Le principe du Code de déontologie : 24
c) Les équivalents du Code de déontologie : 25
3) Les limites du Code de déontologie : 25
C) Pourquoi l'éthique est indispensable en médecine vétérinaire ? 27
1) Les dilemmes éthiques : 27
a) Définition : 27
b) Quelle est l'importance des dilemmes éthiques en médecine vétérinaire ? 27
c) Quelle est la différence avec l'éthique médicale ? 29
2) Le "problème fondamental" en médecine vétérinaire : 30
3) La valeur de la vie de l'animal : 31
4) Les conflits d'intérêts en médecine vétérinaire : 33
a) Les conflits d'intérêts financiers : 33
b) Les conflits de loyauté : 35
c) La prise de décision en médecine vétérinaire : 36
5) Le rôle-clé du vétérinaire dans la société : 39
a) La face souvent méconnue de la profession vétérinaire : 39
b) La place unique du vétérinaire : 40
c) Le rôle fondamental du vétérinaire : 40

II - L'intérêt d'un enseignement en éthique : 41
A) La prise de conscience d'un manque dans l'enseignement : 41
1) Les objectifs d'un enseignement en éthique : 41
2) Les premières études sur les lacunes de l'enseignement vétérinaire : 42
B) Les débuts historiques de l'enseignement de l'éthique : 49
1) Les précurseurs de l'enseignement en bien-être animal en école vétérinaire : 49
2) Les premières évaluations de l'enseignement de l'éthique : 50
3) L'évolution de l'enseignement de l'éthique : 51
a) Au niveau mondial : 51
b) Au niveau Européen : 53
c) Au niveau national : 53
C) Les premières initiatives d'enseignement publiées : des résultats controversés 54
D) Analyse de ces contradictions : 60
1) L'absence d'homogénéité : 60
2) L'évaluation des cours est différente : 61
3) La difficulté de mesure des capacités morales : 62
4) La complexité du processus de raisonnement moral : 63
5) Conséquences et implications de ces études : 64

III - La complexité de l'enseignement de l'éthique 66
A) Les différentes façons d'aborder l'enseignement en éthique : 66
1) L'éthique est pluridisciplinaire : 66
2) L'éthique nécessite des connaissances de base : 67
3) L'apprentissage de l'éthique nécessite une réflexion : 67
4) L'éthique est une discipline complexe : 68
5) L'évaluation de l'éthique: 69
B) Des initiatives originales : 70
1) Une initiative d'enseignement littéraire : 70
2) Un modèle de programme d'enseignement en bien-être animal : 70
3) Un outil pédagogique pour travailler en autonomie : 71
4) Un forum de discussion éthique : 72
C) Les différents cursus proposés dans la littérature : 74
1) La vision de D. Broom : 74
2) Les propositions de D. Main : 75
3) Les suggestions de l'AWSELVA : 76
4) La conception de M. Magalhães-Sant'Ana : 77
5) Conclusions sur l'enseignement de l'éthique vétérinaire : 79

Partie 2 : étude expérimentale : **81**

I - Objectifs de l'étude : **83**

II - Matériels et méthodes : **84**

A) Principe éthique de l'étude : **84**

B) Les établissements vétérinaires étudiés : **84**

C) Le questionnaire : **85**

1) L'élaboration du questionnaire : 85

2) Le pré-test : 86

3) L'étude pilote : 86

4) L'envoi des questionnaires : 87

5) La réception des questionnaires : 87

6) L'interprétation des questionnaires : 87

D) Les analyses statistiques : **88**

III - Résultats : **89**

A) Le taux de réponse et la qualité des réponses : **89**

B) L'introduction de l'enseignement et son évolution : **91**

1) L'année d'initiation de l'enseignement de l'éthique : 91

2) Les modifications survenues : 92

3) Les modifications prévues : 93

C) Qu'est-ce qui est enseigné en éthique ? **95**

1) L'enseignement formel : 95

2) L'enseignement intégré : 96

3) Le contenu des cours : 100

D) Comment l'éthique est-elle enseignée ?. **102**

1) L'importance de l'enseignement de l'éthique dans le cursus : 102

2) La place de cet enseignement dans le cursus : 103

3) Les méthodes pédagogiques : 105

4) L'évaluation de l'éthique : 107

a) L'évaluation des étudiants : 107

b) L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : 108

E) Qui enseigne l'éthique ? **108**

F) Y a t-il une formation continue en éthique ? **111**

G) Y a t-il une recherche en éthique dans l'établissement? **112**

H) Les commentaires : **114**

IV - Discussion : **114**

A) Les limites de l'étude : **114**

1) Les limites du questionnaire : 114

2) Les biais de l'analyse : 116

3) Les limites du sujet : 116

B) Récapitulatif de l'enseignement de l'éthique en Europe : **117**

C) Vers un enseignement éthique commun en Europe ? **118**

Conclusion 121

Bibliographie 125

Annexes 135

Liste des annexes

Annexe 1 : Le serment d'Hippocrate 135
Annexe 2 : Le questionnaire de l'étude expérimentale 136

Liste des figures

Figure 1 : Répartition de la qualité des questionnaires réceptionnés 89
Figure 2 : Répartition des dates d'initiation de l'enseignement de l'éthique 91
Figure 3 : Répartition des réponses à la question : "Avez vous effectué des modifications de votre enseignement en éthique depuis son initiation?"..... 92
Figure 4 : Répartition des réponses à la question : "Avez vous l'intention d'effectuer des modifications de votre enseignement en éthique dans le futur ?"..... 93
Figure 5 : Répartition des réponses à la question : "Quelles sont les modifications prévues de votre enseignement en éthique ?"..... 94
Figure 6 : Présence d'un enseignement formel en éthique en Europe 95
Figure 7 : Répartition géographique de l'enseignement formel de l'éthique en Europe 95
Figure 8 : Répartition du nombre d'heures d'enseignement formel en éthique 96
Figure 9 : Présence d'un enseignement intégré en éthique en Europe 97
Figure 10 : Répartition géographique de l'enseignement intégré en éthique 97
Figure 11 : Nombre d'établissements enseignant les différentes matières associées à l'éthique sur les quarante-neuf établissements possédant un enseignement intégré 98
Figure 12 : Pourcentages d'établissements enseignant la matière " pratique éthique" en enseignement intégré selon les zones géographiques 99
Figure 13 : Pourcentages d'établissements enseignant la matière "Déontologie" en enseignement intégré selon les zones géographiques 99
Figure 14 : Nombre d'établissements enseignant chacun des sujets éthiques sur les cinquante-quatre établissements proposant un enseignement en éthique 100
Figure 15 : Nombre d'établissements enseignant chacun des sujets éthiques sur les trente-deux établissements proposant un enseignement formel uniquement 101
Figure 16 : Pourcentages d'établissements enseignant la matière " Etude de cas cliniques" en enseignement formel et intégré selon les zones géographiques européennes 102
Figure 17 : Répartition de l'enseignement obligatoire et facultatif en éthique dans les cinquante-quatre écoles ayant un enseignement en éthique en Europe 103
Figure 18 : Répartition de l'enseignement formel et intégré de l'éthique dans le cursus vétérinaire en Europe 104

Figure 19 : Répartition de l'enseignement formel de l'éthique dans le cursus vétérinaire en Europe 104
Figure 20 : Répartition des différentes méthodes pédagogiques dans les établissements ayant un enseignement en éthique en Europe 106
Figure 21 : Répartition du travail personnel en éthique selon les différentes zones géographiques 106
Figure 22 : Evaluation de l'enseignement de l'éthique 107
Figure 23 : Répartition des différentes méthodes d'évaluation de l'éthique en Europe 107
Figure 24 : Présence d'une évaluation de l'enseignement de l'éthique par les étudiants .. 108
Figure 25 : Répartition des différentes méthodes d'évaluation de l'enseignement de l'éthique par les étudiants 108
Figure 26 : Répartition des différents types d'enseignants en éthique des établissements européens 109
Figure 27 : Présence d'au moins un membre de l'établissement parmi les enseignants ... 110
Figure 28 : Répartition des réponses à la question, "Sinon d'où viennent les enseignants en éthique?" 110
Figure 29 : Comparaison entre les formations obligatoires et complémentaires proposées dans les différents établissements d'enseignement vétérinaire européens 112
Figure 30 : Présence d'un groupe de recherche en éthique dans l'établissement 112
Figure 31 : Répartition des membres des groupes de recherche en éthique 112

Liste des abréviations :

AMM : Autorisation de Mise sur le Marché
AVA : Australian Veterinary Association
AVMA : American Veterinary Medical Association
AWARE : Animal Welfare Associated Reflective Exercise
AWSELVA : Animal Welfare Science, Ethics and Law Veterinary Association
DIT : Defining Issues Test
EAEVE ou **AEEEV** : European Association of Establishments for Veterinary Education
ECOVE : European Committee On Veterinary Education
ECTS : European Credits Transfer System
ESB : Encéphalopathie Spongiforme Bovine
FVE : Federation of Veterinarians of Europe
MJI : Moral Judgement Interview
OGM : Organisme Génétiquement Modifié
OIE : Organisation Internationale des Epizooties, devenue par la suite l'Organisation Mondiale de la Santé Animale
ONU : Organisation des Nations Unies
QCM : Question à Choix Multiple
RCP : Résumé des Caractéristiques du Produit
RCVS : Royal College of Veterinary Surgeons
SRM : Sociomoral Reflection Measure
VetDIT : Veterinary Defining Issues Test
WSAVA : World Small Animal Veterinary Association
WSPA : World Society for the Protection of Animals

Introduction

"L'éthique, ce n'est pas pour répondre aux questions faciles. On l'utilise dans cette zone grise où des dilemmes émergent parce qu'il y a différentes visions, basées sur différents repères, sur ce qu'il est bon de faire" (B. Williams-Jones) [**35**]. L'éthique apparaît donc comme cette faculté de raisonnement qui nous permet de faire les bons choix. Elle est souvent considérée comme une notion vague, abstraite et complexe, plus philosophique que pratique. Cependant, elle est de plus en plus valorisée dans l'enseignement vétérinaire en tant que compétence professionnelle indispensable à l'exercice de la médecine vétérinaire dans tous les domaines.

En effet, depuis les années 90, les questions d'éthique et de bien-être animal sont devenues des sujets de préoccupation majeurs de la société et le vétérinaire, considéré comme l'avocat des animaux, grâce à sa formation, se doit d'être capable d'y répondre. L'éthique vétérinaire s'est donc développée suite aux attentes de la société en terme d'éthique de l'utilisation des animaux et de l'impact des actions de l'homme sur leur bien-être, notamment dans le cas des animaux d'expérimentation en laboratoire et des animaux de rente en élevage intensif.

Cependant, les questions relatives au bien-être animal ne reflètent qu'une petite partie des sujets abordés par l'éthique vétérinaire. En effet, l'éthique concerne aussi des sujets controversés comme les questions de relation avec le client, les collègues, l'euthanasie, les conflits d'intérêts du vétérinaire, les problèmes de santé publique relatifs aux épizooties, à l'antibiorésistance.

Ainsi l'éthique vétérinaire concerne donc des domaines bien plus vastes que l'éthique animale et n'est donc pas qu'une discipline philosophique théorique. Elle concerne tout vétérinaire, dans sa pratique au quotidien, quand il est amené à prendre des décisions pour la santé de son patient, dont certaines posent des dilemmes moraux.

En analysant la définition de l'éthique et ses différents champs d'application, nous étudierons donc, dans une première partie, ce que regroupe exactement le terme d'éthique vétérinaire et en quoi elle se révèle indispensable à la pratique des vétérinaires au quotidien. Puis, nous discuterons de l'intérêt d'un enseignement d'éthique et des différentes initiatives publiées à ce sujet dans la littérature. Nous analyserons pourquoi ces études montrent parfois des résultats contradictoires. Enfin, nous expliquerons les difficultés à appréhender l'éthique comme une matière à part entière et à l'intégrer à un cursus déjà bien chargé. Nous verrons ainsi les différents points de vue sur l'éthique, qui en font sa diversité et sa difficulté à enseigner, mais aussi sa richesse. Nous expliquerons donc pourquoi elle se révèle si difficile à enseigner.

Depuis les années 90, les publications au sujet de l'éthique et de son enseignement se sont multipliées, souvent à l'initiative de quelques professeurs spécialisés dans ce domaine. Le plus souvent, des études isolées dans quelques établissements vétérinaires ont été réalisées afin d'évaluer les effets et les intérêts d'un enseignement en éthique, mais peu permettent de faire un tour d'horizon de la situation en Europe et de comparer les différents enseignements. L'objectif de cette étude est donc de faire un état de l'art exhaustif de l'enseignement de l'éthique vétérinaire en Europe et de réaliser une analyse quantitative de cet enseignement.

Nous analyserons donc, dans une deuxième partie, les différents enseignements en éthique dans cinquante-cinq établissements d'enseignement vétérinaires européens afin de comparer leurs méthodes d'enseignement et de révéler des courants de pensée. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux différences entre les pays d'Europe du Nord et les autres pays d'Europe, les pays d'Europe du Nord étant réputés, de par leur culture, pour avoir un sens moral et éthique plus développé.

Enfin, dans une dernière partie, nous discuterons de l'intérêt de cette étude et des conclusions que l'on peut en déduire, mais aussi de ses limites et de ses points faibles. Nous expliquerons toutes les difficultés inhérentes à cette étude et comment elle pourrait être améliorée.

Partie 1 : étude bibliographique

I - Ethique et médecine vétérinaire :

A) Qu'est-ce que l'éthique ?

1) Comment définir l'éthique ?

Etymologiquement, l'éthique provient du latin *ethica* dérivé du grec *êthikos,* qui signifie la morale, mais elle n'est pas si simple à définir aujourd'hui.

Selon les auteurs, elle sous-tend plusieurs notions bien distinctes. Le dictionnaire de l'Académie Française [**2**] la définit comme une "*réflexion relative aux conduites humaines et aux valeurs qui les fondent, menée en vue d'établir une doctrine, une science de la morale* ", la morale étant elle-même définie comme "l'*ensemble des règles, des principes selon lesquels on dirige sa vie, sa conduite, ses mœurs, considéré relativement au bien et au mal* ". L'éthique requiert donc un processus de réflexion et de questionnement des valeurs. C'est pourquoi, dans sa thèse sur la déontologie, A. Jessenne la définit comme une *mise en éveil de la conscience, [...] une remise en question permanente qui fait appel à l'adhésion des personnes aux valeurs, plutôt qu'à l'observance des devoirs* [**36**]. L'auteur insiste sur le fait que l'éthique stimule une réflexion personnelle et un esprit critique.

Nous n'hésiterons pas à citer une nouvelle fois B. Williams-Jones, le directeur des programmes de bioéthique du Département de médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal, "*L'éthique, ce n'est pas pour répondre aux questions faciles. On l'utilise dans cette zone grise où des dilemmes émergent parce qu'il y a différentes visions, basées sur différents repères, sur ce qu'il est bon de faire*" [**35**]. Il souligne en effet le rôle fondamental de l'éthique dans les situations ambigües où des dilemmes apparaissent sur la conduite à tenir.

Selon P. Arkow [**3**], "*ethics are the practical application into daily living of those beliefs which we strongly value as individuals and as a culture. The culture determining these values is not merely ethnic, religious or geographic: it may also be professional. As individuals balance the values set by their character against those established by group behavior, conflicts may arise" (L'éthique est l'application pratique dans la vie quotidienne des croyances qui nous influencent fortement aussi bien en tant qu'individu que culturellement. La culture qui sous-tend ces valeurs n'est pas seulement ethnique, religieuse ou géographique : elle peut aussi être professionnelle. Des conflits peuvent survenir lorsque des individus essaient de trouver un équilibre entre leurs propres valeurs et celles qui sont établies par leur groupe d'appartenance).* L'éthique apparaît donc comme personnelle et inhérente aux valeurs de chacun, mais aussi fortement influencée par notre culture et nos

groupes d'appartenance. Ainsi, des dilemmes éthiques se révèlent lorsque nos valeurs personnelles diffèrent de celles de la société à laquelle on appartient. Cette définition de l'éthique correspond à ce que B. E. Rollin définit comme l'éthique 1, alors que, selon ce même auteur, l'éthique 2, est la discipline philosophique qui consiste à questionner et remettre en question les valeurs personnelles, fondées sur notre héritage culturel, ethnique, religieux et professionnel.

L'éthique est donc définie comme une capacité de raisonnement, à la fois logique et morale, qui permet de prendre une décision éclairée, en tenant compte des différents enjeux moraux. C'est pourquoi on peut la considérer comme une recherche d'idéal de conduite.

2) L'éthique, la loi et la morale :

L'éthique est donc fortement liée à la morale et pour certains auteurs comme J. Tannenbaum [**80**], l'un des précurseurs dans le domaine de l'éthique vétérinaire, la différence entre les deux est purement sémantique. Cependant, d'autres comme M. Phaneuf [**57**], y voient une nuance, car la morale comporte une notion d'obligation, de respect de règles et de valeurs communes, qui n'apparaissent pas dans l'éthique. *La morale est prescriptive*, elle donne des règles de conduite à respecter, alors que *l'éthique procède plutôt de type dialectique, c'est-à-dire qu'elle met en œuvre des moyens rigoureux d'analyse qui mettent en évidence les failles de la logique et les contradictions du discours et cherche à les dépasser. [**...**]C'est en somme un questionnement critique sur la morale dont elle interroge les règles et recherche à leur égard des orientations réfléchies et correctes* [**55**]. L'éthique se distingue donc de la morale car elle met en jeu une réflexion sur les valeurs morales qui dirigent nos actions.

L'éthique n'est pas non plus la loi, et bien que souvent elles s'accordent, parfois elles s'affrontent et entraînent des dilemmes éthiques. Ainsi, certaines situations peuvent être contraires à l'éthique mais légales et vice versa, comme l'explique clairement J. B. McCarthy dans un article sur l'éthique vétérinaire [**46**]. De même, P. Sandoe [**64**] l'illustre avec l'exemple de la corrida. Les corridas sont parfaitement légales, alors qu'on assiste à une remise en question croissante de ces évènements, d'un point de vue éthique. A l'inverse, dans les cas de suspicion de vol d'un animal, le vétérinaire, tenu au secret médical, ne doit pas dénoncer officiellement un animal volé. En effet, dans l'intérêt de ce dernier, le vétérinaire ne doit pas le signaler, pour qu'il continue à bénéficier de soins, sans que son nouveau propriétaire ne soit inquiété. Cependant, comment rester insensible à la détresse d'une famille qui a perdu un compagnon de vie?

3) L'éthique vétérinaire :

Comme l'explique M. Fentener van Vlissingen dans un article sur l'éthique professionnelle vétérinaire [**25**], "*Being a professional entails making decision of consequences and to help ensure these are morally acceptable, the necessary principles and tools are provided by professional ethics" (Faire partie d'une profession implique de prendre des décisions lourdes de conséquences et pour faire en sorte que celles-ci soient moralement acceptables, l'éthique professionnelle procure les principes et les outils nécessaires)* [**25**]. Comme toutes les professions, la médecine vétérinaire possède une éthique professionnelle.

a) L'éthique appliquée à la médecine vétérinaire :

L'éthique vétérinaire n'est pas l'éthique animale, elle l'inclut, mais elle est plus complexe. Dans un article sur l'enseignement de l'éthique [**39**], M. Magalhães-Sant'Ana explique que l'éthique a longtemps été profondément associée au bien-être animal, car c'est l'une de ses composantes majeures. *Cependant, bien que toutes les questions de bien-être animal soient des préoccupations éthiques, toutes les questions éthiques concernant les animaux ne sont pas le résultat de considérations de bien-être animal* [**39**]. En effet, J. Tannenbaum [**80**] définit l'éthique animale comme les obligations morales des gens envers les animaux. L'éthique animale traite donc des problèmes éthiques impliquant les animaux comme la protection de la faune sauvage et les questions relatives à l'expérimentation animale, alors que l'éthique vétérinaire implique les vétérinaires, les étudiants vétérinaires et les techniciens, dans leurs soins aux animaux et dans leur profession au quotidien. Cependant, au cours notre étude bibliographique, nous serons souvent amenés à intégrer l'enseignement du bien-être animal à l'enseignement de l'éthique, car les auteurs associent fréquemment l'un à l'autre et c'est par les considérations d'éthique animale que la nécessité d'un enseignement en éthique vétérinaire est apparue.

J. Tannenbaum a ainsi déterminé quatre branches distinctes dans l'éthique vétérinaire.

b) Les 4 branches de l'éthique vétérinaire :

Dans son livre sur l'éthique vétérinaire, J. Tannenbaum [**80**], définit quatre branches en éthique vétérinaire :

- l'éthique vétérinaire descriptive, qui correspond aux valeurs et aux standards moraux communs à la profession, tels que les conçoivent les vétérinaires eux-mêmes. Le serment de Bourgelat et son équivalent américain, le Veterinarian's Oath [**46**] en font partie.
- l'éthique vétérinaire officielle, dans laquelle les normes, les comportements et les valeurs de la profession sont déterminés par des organisations officielles de vétérinaires, comme l'Ordre des Vétérinaires ou l'AVMA, et sont imposés à l'ensemble de la profession sous crainte de sanctions pouvant mener jusqu'à la radiation de l'Ordre. Les vétérinaires doivent les respecter, même s'ils ne correspondent pas à leur éthique personnelle, sous peine de se rendre coupables d'une faute professionnelle;
- l'éthique vétérinaire administrative, dont les règles sont définies légalement par le gouvernement qui contrôle l'exercice vétérinaire et dont la violation expose à des poursuites civiles ou pénales ;
- l'éthique vétérinaire normative, qui consiste en la réflexion éthique philosophique pour différencier le bien du mal et rechercher le comportement et l'attitude moralement corrects à adopter en toute circonstance.

c) Le cas particulier de la bioéthique :

Le terme de bioéthique peut, lui aussi, prendre des significations très différentes selon les auteurs. Effectivement, selon certains auteurs comme M. Marie [**44**], l'un des instigateurs du projet Aristoteles qui consistait à évaluer l'enseignement de l'éthique en Europe dans les écoles vétérinaires et agronomiques, il signifie l'application de l'éthique à tout ce qui relève du domaine du biologique, c'est-à-dire du vivant. Dans ce cas, l'éthique vétérinaire relève bien de la bioéthique. C'est aussi la vision de M. Fox [**28**], dans son article sur les principes de la bioéthique vétérinaire. Il explique que ce terme a été employé pour la première fois en 1971 pour relier l'éthique aux sciences biologiques. Pour lui, l'objectif de la bioéthique est de créer des passerelles de discussion entre des domaines distincts comme la médecine et l'écologie souvent étudiés séparément sans considérer leurs interdépendances. Cependant, M. Fox va plus loin, considérant la bioéthique vétérinaire comme intégrant l'éthique animale et environnementale et donc différente de la simple éthique vétérinaire.

Néanmoins, le dictionnaire de l'Académie française en donne une autre signification. Dans son addenda de la neuvième édition, la bioéthique est décrite comme *l'ensemble des réflexions portant sur les problèmes d'ordre moral soulevés par les progrès de la recherche, principalement médicale et biologique, et sur les principes et les prescriptions qui permettent d'y répondre. Le clonage, la recherche sur les embryons posent des questions de bioéthique. Les premières lois françaises de bioéthique datent de 1994* [**2**]. Ainsi la bioéthique est interprétée comme la réflexion sur la recherche médicale et biologique, incluant les sujets

controversés du clonage, des cellules souches, ...

Toutefois, quel que soit le sens qu'on attribue à la bioéthique, nous ne développerons pas ce sujet dans cette thèse, car nous nous intéressons uniquement à la réflexion éthique abordée en médecine vétérinaire et ses conséquences.

Ainsi, nous avons exploré les nombreuses significations de l'éthique et toutes les notions qu'elle implique en médecine vétérinaire, avec les quatre branches définies par J. Tannenbaum [**80**]. Ce qu'il définit comme éthique vétérinaire officielle peut être identifié à notre Code de déontologie. L'éthique, telle que nous l'avons définie, peut-elle être assimilée à la déontologie?

B) De l'éthique à la déontologie :

Très tôt, à cause de leur statut de profession libérale, qui dépend de la confiance de leurs clients, les professionnels de la santé ont été conscients de l'importance de leur image et de leur statut moral. De leur réflexion sur les valeurs de leur profession a donc naturellement découlé la nécessité d'établir une réglementation professionnelle. C'est ainsi que sont nés les premiers serments professionnels.

1) Les premiers serments professionnels :

Dès l'antiquité, le Serment d'Hippocrate [**36**] (cf Annexe 2) a été rédigé par une guilde de médecins libéraux, afin de garantir une certaine éthique chez ses membres. Des règles de bonne conduite et des principes éthiques y sont clairement énoncés, comme le respect du secret professionnel et des sujets polémiques comme l'euthanasie et le suicide y sont déjà abordés. L'assistance au suicide et l'euthanasie sont formellement interdits.

Plus tard, au XVII è siècle, lors de la création des premières écoles vétérinaires dans le monde, à Lyon et à Paris, Bourgelat, le fondateur de la médecine vétérinaire scientifique, fait paraître un règlement des écoles, *l'Ecole Royale Vétérinaire.* L'article 19 de la version de 1777 est nommé le Serment de Bourgelat :

« *Toujours imbus des principes d'honnêteté qu'ils auront puisés et dont ils auront vu des exemples dans les Ecoles, ils ne s'en écarteront jamais. Ils distingueront le pauvre du riche. Ils ne mettront point à un trop haut prix des talents qu'ils ne devront qu'à la bienfaisance et à la générosité de leur patrie. Enfin, ils prouveront par leur conduite qu'ils*

sont tous également convaincus que la fortune consiste moins dans le bien que l'on a que dans celui que l'on peut faire » [**36**].

Bourgelat a ainsi imposé aux premiers étudiants vétérinaires un certain nombre de valeurs morales comme l'honnêteté, la probité et le désintéressement.

Ces serments qui correspondent à l'éthique vétérinaire descriptive de J. Tannenbaum ont fortement influencé la création du Code de déontologie, plus tard, en France.

2) Le Code de déontologie :

a) La création du Code de déontologie :

Dès 1876, le Grand Conseil des Vétérinaires civils de France crée une première esquisse de code de déontologie avec l'ouvrage intitulé "Droits et devoirs des vétérinaires". Puis en 1902, le Bulletin de la Fédération des vétérinaires établit un règlement de déontologie, qui a subi plusieurs modifications, avant d'être finalement appliqué à tous les vétérinaires en exercice en 1942.

Enfin, en 1947, est constitué l'Ordre des vétérinaires, tel que nous le connaissons aujourd'hui, et le règlement de la profession prend le nom de Code de déontologie [**36**].

b) Le principe du Code de déontologie :

Le Code de déontologie regroupe un ensemble de règles qui régissent les relations entre les différents vétérinaires, leurs relations avec leurs clients et définissent leurs responsabilités professionnelles. Dans sa thèse sur la déontologie, A. Jessenne [**36**] énonce les différentes responsabilités du vétérinaire, envers sa clientèle, envers les animaux, envers ses confrères, envers lui-même et enfin envers l'Etat, pour tout ce qui est des missions de police sanitaire et des certifications. Ainsi, le vétérinaire doit respecter la confraternité, ne pas dénigrer ses confrères et ne doit pas se faire de publicité. Il doit être indépendant et assumer la responsabilité de ses actes. Il est tenu au secret professionnel et doit toujours obtenir le consentement éclairé de son client. Il doit régulièrement mettre ses compétences à jour, par la formation continue, et s'il estime que certaines pratiques sont hors de son domaine de compétence, il doit référer son client à un confrère qu'il juge plus à même de répondre à la demande. Il doit respecter les animaux qu'il soigne et doit protéger le public à travers les missions de police sanitaire. Le Code définit donc un ensemble de règles et de normes de bonne conduite à respecter dans l'exercice de la médecine vétérinaire.

c) Les équivalents du Code de déontologie :

A l'étranger, il existe aussi des organisations professionnelles qui régissent les vétérinaires, dont les plus connues sont l'American Veterinary Medical Association (AVMA) aux Etats-Unis et le Royal College of Veterinary Surgeons (RCVS) au Royaume Uni. Elles ont également réalisé des codes professionnels, le RCVS a établi le Code of Professional Conduct for Veterinary Surgeons [**36**] et l'AVMA a produit les Principles of Veterinary Medical Ethics [**79**]. Même si des divergences existent, notamment sur l'aspect législatif, étant donné que les lois ne sont pas exactement les mêmes dans les trois pays, ainsi que sur l'aspect du bien-être animal, les anglo-saxons étant très attachés à ce sujet, les objectifs de ces codes professionnels sont les mêmes. Ils traitent des mêmes principes et prônent le même idéal que notre Code de déontologie, nous n'en développerons donc pas le contenu.

3) Les limites du Code de déontologie :

Nous avons constaté que les réflexions morales sur les valeurs et les normes de la profession vétérinaire ont mené les membres des organisations professionnelles, comme le Conseil de l'Ordre des vétérinaires, à établir des règles strictes. Cela a abouti à la création du Code de déontologie et de ses équivalents à l'étranger. On peut donc en conclure que la déontologie découle de l'éthique. Toutefois, l'éthique ne se limite pas à la déontologie.

Bien que le Code soit très clair sur certains sujets comme la publicité ou les relations entre confrères, dans certaines situations pratiques, il se révèle insuffisant.

Ainsi, par exemple, les vétérinaires sont assez régulièrement confrontés à des demandes d'euthanasie. Certaines sont consécutives à une demande de fin de vie dans le cas de maladies incurables ou tout simplement liées à la dégradation des conditions de vie d'un animal très âgé, alors que d'autres concernent des animaux en bonne santé, que leurs propriétaires ne peuvent ou ne veulent plus garder pour diverses raisons. Ces situations sont très difficiles à gérer pour un vétérinaire car l'euthanasie d'un animal en bonne santé est difficilement justifiable moralement et revient à considérer qu'un propriétaire d'animal a un droit de vie ou de mort sur celui-ci. Comme l'explique très justement P. Arkow [**3**], cela induit 4 considérations controversées :

1) que l'animal n'a pas de droit fondamental à la vie ;

2) que le client du vétérinaire est le propriétaire de l'animal et qu'il dispose d'un droit tout puissant sur ce qui lui appartient ;

3) que la meilleure façon de régler un problème est de l'éliminer, plutôt que d'essayer de le résoudre ou de l'empêcher de survenir à nouveau ;

4) que le vétérinaire est obligé de suivre les demandes de son client.

Par ailleurs, il existe souvent des alternatives à l'euthanasie, comme l'éducation ou la rééducation, la mise à l'adoption ou l'abandon en refuge.

Citons un autre exemple : les vétérinaires sont souvent amenés à pratiquer la caudectomie, sur certaines races de chien, pour des raisons principalement esthétiques. Même si l'on justifie cet acte par le fait que l'amputation de la queue dans les premières heures de vie ne cause aucune douleur à l'animal car les connections nerveuses ne sont pas encore achevées, cela paraît très discutable d'un point de vue éthique. Pourquoi amputer un animal d'une partie de son corps pour des raisons purement esthétiques alors que c'est une des parties du corps privilégiées dans la communication du chien avec ses congénères. Par ailleurs, on justifie cette opération en affirmant que, les connections nerveuses n'étant pas encore achevées, le chiot ne sent rien lors de l'opération. Cependant, en pratique, on constate bien que la plupart des chiots gémissent et se débattent. Qui plus est, il ne faut pas oublier qu'avant 1980, les bébés aussi étaient considérés comme immatures d'un point de vue neurologique et donc ne ressentant pas la douleur, légitimant des opérations sans anesthésie [**30**]. Dans ce cas, on peut légitimement remettre en cause cette pratique archaïque et potentiellement douloureuse pour les chiots.

D'autres situations se révèlent, de la même façon, très inconfortables pour un vétérinaire, comme la constatation de signes de maltraitance animale ou des traces d'implication dans des combats de chiens. Comment réagir face au propriétaire? Comment confirmer et justifier un soupçon?

Par ailleurs, les vétérinaires sont souvent très sollicités par des laboratoires, dont ils reçoivent régulièrement des cadeaux, notamment s'ils réalisent un bon chiffre d'affaire dans la vente de leurs produits. Cela peut engendrer un conflit d'intérêts, le vétérinaire pouvant être incité à privilégier la vente des produits du laboratoire qui lui propose les meilleurs cadeaux.

De même, ces laboratoires intervenaient dès le début de la scolarité des étudiants vétérinaires et finançaient, de façon non négligeable, jusqu'à cette année encore, l'intégration et toutes les manifestations de grande ampleur de la vie étudiante des écoles vétérinaires. Ces sponsors étaient les bienvenus, étant donné les sommes engagées. Cependant, la loi "anti-cadeaux", issue de l'article L.4113-6 du Code de Santé Publique [**13**], passée l'an dernier a interdit cette pratique, obligeant les étudiants à rechercher d'autres solutions pour financer leurs projets. Est-ce un mal pour un bien?

Ainsi, dans tous ces exemples, la déontologie ne nous apporte pas de réponse, c'est l'éthique qui va nous permettre de résoudre ces dilemmes.

C) Pourquoi l'éthique est indispensable en médecine vétérinaire ?

Dans un article sur l'éthique vétérinaire, P. D. Thornton, D. Morton, D. Main, J. Kirkwood et B. Wright affirment qu'un *exercice professionnel de qualité est inextricablement lié à une bonne pratique éthique, les deux étant interdépendants ("Good ethical practice is inextricably linked with good professional practice; the two are interdependent")* [**60**]. Ils assurent donc que l'éthique est indispensable et qu'elle est une condition d'un bon exercice de la médecine vétérinaire. De plus, de nombreux auteurs, comme J. Tannenbaum [**80**] et H. W. Hannah [**31**] défendent que les compétences cliniques sont fortement influencées par les capacités morales. Quelle est donc la relation entre les deux? Quelle est l'influence de l'éthique sur la pratique d'un vétérinaire? Pourquoi peut-on affirmer que l'éthique est indispensable en médecine vétérinaire? Comme on l'a constaté précédemment, certaines situations pratiques amènent des conflits moraux sur la conduite à tenir, ce sont alors des dilemmes éthiques.

1) Les dilemmes éthiques :

a) Définition :

C. A. Morgan définit un dilemme éthique, au sens strict, *comme un conflit entre des responsabilités ou des obligations de même valeur morale* [**48**]. En effet, elle explique que le vétérinaire, du fait de son statut de professionnel, a de nombreuses responsabilités, envers ses clients, envers ses collègues, envers sa profession et envers la société. Il est aussi responsable du soin et du bien-être animal. Or toutes ces responsabilités entrent fréquemment en conflit, ce qui aboutit à des dilemmes éthiques pour les vétérinaires. Ainsi, au sens large, selon C. A. Morgan, *les dilemmes éthiques surviennent lorsque différentes responsabilités s'opposent, alors qu'aucune n'est apparemment prioritaire sur les autres*. *Trouver un consensus sur l'importance morale des responsabilités envers les animaux est difficile, notamment parce que le statut moral de l'animal est lui-même toujours à l'origine de nombreux débats* [**48**]. Nous expliquerons plus loin l'importance du statut de l'animal et les différentes opinions sur ce sujet.

b) Quelle est l'importance des dilemmes éthiques en médecine vétérinaire? :

Une étude a été réalisée au Royaume Uni sur la fréquence des dilemmes éthiques perçus par des vétérinaires praticiens au quotidien et le degré de stress induit [**5**]. Sur les cinquante-huit praticiens interrogés, plus de la moitié (57%) affirment être confrontés à un à deux dilemmes éthiques par semaine et un tiers (34%) à trois à cinq par semaine. Ainsi, plus de neuf vétérinaires sur dix y sont confrontés au moins une fois par semaine. Les trois scénarios choisis par les auteurs de l'étude et décrits dans le questionnaire, (euthanasie de convenance, soins futiles réclamés par le propriétaire alors que l'animal est dans un état critique et refus par le propriétaire de payer des soins adéquats), ont tous été jugés très stressants par les vétérinaires, avec des scores, respectivement, de sept, huit et neuf sur dix. Statistiquement, les femmes ont trouvé les deux premiers scénarios plus stressants que les hommes. Cependant l'étude n'a révélé aucune influence ni du type d'exercice, principalement des vétérinaires en animaux de compagnie, ni de l'âge et des années d'expérience; elles s'échelonnaient de un à vingt-cinq ans de pratique. D'autres scénarios ont été notifiés comme hautement stressants, à l'instar des euthanasies en général et un désaccord avec un collègue plus âgé sur la conduite d'un traitement.

Ainsi, cette étude confirme le fait que ces dilemmes éthiques sont très fréquents, mais surtout qu'ils génèrent un stress non négligeable pour les vétérinaires praticiens.

De plus, dans son article, M. Fentener van Vlissingen [**25**] explique que ces dilemmes se rencontrent dans tous les domaines où peut exercer un vétérinaire, que ce soit en clinique, en recherche, en éducation ou en santé publique.

P. Arkow [**3**] met en avant la complexité de ces dilemmes, liée, selon lui : "*à l'absence de référence dans les autres formes de médecine*". Pour lui, ces dilemmes sont d'autant plus difficiles à résoudre qu'il n'y a pas de modèle sur lequel s'appuyer pour les résoudre. Toutefois, de nombreuses professions médicales sont confrontées à des prises de décision cruciales pour la vie de leurs patients dans leur pratique quotidienne, quelle est la différence entre le vétérinaire et les autres professionnels du secteur médical?

c) Quelle est la différence avec l'éthique médicale ?

P. Arkow [**3**] souligne la complexité des décisions éthiques des vétérinaires notamment à propos de la question de l'euthanasie, qui est actuellement un sujet très polémique en médecine humaine, encore peu pratiquée dans le monde, alors qu'elle est fréquemment réalisée en médecine vétérinaire. Les questions d'euthanasie soulèvent des interrogations sur la valeur de la vie, la liberté de choix et la confiance entre un patient et son médecin. Or, en médecine humaine, si les deux derniers sujets sont plus ou moins complexes, le premier, lui, est simple, toutes les vies humaines ont la même valeur et celle-ci est incommensurable. Ce qui n'est pas le cas en médecine vétérinaire et soulève des différends sur la valeur de la vie animale, comme nous le développerons un peu plus tard.

P. Arkow [**3**] en conclut simplement que l'éthique médicale a été déjà bien étudiée, qu'il existe de nombreuses lois en médecine humaine qui permettent de guider un médecin dans ses actes et qui lui épargnent d'avoir à prendre une décision difficile, alors qu'en médecine vétérinaire, les choses sont loin d'être aussi codifiées. M. Magalhães-Sant'Ana [**39**] renchérit, dans son article sur l'enseignement de l'éthique, publié en 2014, que l'éthique médicale est une discipline à part entière, déjà bien développée, contrairement à l'éthique vétérinaire qui en est encore au stade embryonnaire.

M. Fentener van Vlissingen [**25**] explique brièvement en quoi l'éthique vétérinaire diffère de l'éthique médicale :

1) le consentement éclairé de l'animal n'est jamais possible ;

2) épargner la vie d'un animal n'est pas un intérêt prioritaire car la plupart des animaux domestiques ne meurent pas de vieillesse ;

3) au mieux, les raisons de posséder un animal ne sont pas contraires aux intérêts de l'animal ;

Je pense qu'il évoque principalement les animaux de production, élevés pour leurs viande ou leurs productions (lait, oeufs, ...) et qui ne sont gardés en vie que pour le bénéfice qu'ils peuvent apporter à leurs éleveurs. Il est vrai que l'animal est souvent au service de l'homme et que ses intérêts ne coïncident pas forcément avec ceux de son propriétaire. Voyons quelles en sont les conséquences pour un vétérinaire.

2) Le "problème fondamental" en médecine vétérinaire :

B. E. Rollin [**61**], un auteur de référence en éthique vétérinaire, a défini ce qu'il appelle le problème fondamental en médecine vétérinaire : le vétérinaire doit-il prendre en compte, en priorité, les intérêts du client ou de l'animal? En effet, parfois, ils sont contradictoires et il en résulte un difficile conflit de loyauté entre les intérêts du propriétaire, qui décide et qui paye, et ceux de l'animal, qui subit, sans pouvoir s'exprimer et dont le vétérinaire est responsable du bien-être.

C'est le cas de figure qui se présente lors de demandes d'euthanasie de convenance. Doit-on céder à la demande du propriétaire qui veut se débarrasser de son animal et pourra le faire de manière beaucoup plus brutale de son côté si le vétérinaire refuse, ou doit-on prendre en compte le sort de l'animal que l'on condamne, souvent pour des raisons pratiques : devenu encombrant ou mal éduqué, il est devenu un fardeau pour son propriétaire?

J. Tannenbaum décrit le vétérinaire comme le *"Servant of two masters",* c'est-à-dire, "*le serviteur de deux maîtres"* [**79**]; ainsi il est celui qui doit concilier les intérêts des deux parties. Pour lui, ce problème est insoluble, il fait partie de la médecine vétérinaire et on ne peut pas trancher, ni en faveur de l'animal, ni de son propriétaire. Le vétérinaire a des devoirs envers l'animal, mais il doit bien évidemment prendre en compte les enjeux pour le client, qui est celui qui paye, mais surtout celui qui gère l'animal au quotidien. Chaque situation pratique doit donc être évaluée et jugée au cas par cas.

B. E. Rollin décrit ainsi deux points de vue diamétralement opposés, celui du vétérinaire considéré comme un "mécanicien dans un garage" et celui du vétérinaire considéré comme un "pédiatre" [**61**]. Dans la première image, le vétérinaire agit uniquement sur demande de son client, l'animal est considéré comme un objet et ne mérite aucune considération quant à la valeur de sa vie et peut être euthanasié sans remords, alors que dans la deuxième, les intérêts de l'animal sont au centre des attentions, comme un enfant, et ne peut être éliminé pour des raisons de commodité. D'après B. E. Rollin, *90% des vétérinaires exerçant en animaux de compagnie se considèrent être dans le rôle du pédiatre* [**61**].

Ce dualisme est donc responsable d'une grande partie des dilemmes éthiques en médecine vétérinaire; cependant, *la résolution de beaucoup de problèmes éthiques auxquels sont confrontés les vétérinaires demande de prendre en considération des questions fondamentales à propos de la valeur de la vie animale, une analyse minutieuse des concepts fondamentaux appliqués aux animaux et des recherches empiriques sur les animaux* (J. Tannenbaum [**79**]). Ainsi J. Tannenbaum explique que ce problème fondamental est toujours d'actualité à cause des différents points de vue sur la valeur de la vie animale et que ce débat n'est pas si simple.

3) La valeur de la vie de l'animal :

Le deuxième débat en médecine vétérinaire concerne donc la valeur de la vie de l'animal. P. Arkow [**3**] insiste sur l'absence de consensus à propos de la valeur intrinsèque des animaux et du bien-être animal en particulier.

Cela est d'autant plus flagrant avec les animaux de production, dont la valeur est le plus souvent fonction du prix de la viande. Les vétérinaires mixtes doivent donc affronter le *"choc des paradigmes"* décrit par C. Marsan [**45**], conséquence du double héritage de la médecine vétérinaire, qui provient à la fois de la médecine et de l'agriculture et où les objectifs sont totalement différents. En agriculture, la stratégie de base est économique et les éleveurs sont forcés de raisonner en termes de rentabilité pour assurer la pérennité de leur exploitation. Alors qu'en médecine des animaux de compagnie, des techniques de plus en plus performantes sont disponibles, comme une chimiothérapie ou un scanner, mais surtout, les gens sont prêts à dépenser des sommes considérables pour soigner leur animal. Un vétérinaire en pratique mixte passera donc parfois d'un extrême à un autre et devra composer avec des réalités économiques très différentes.

On observe donc déjà un fort contraste selon le type d'animal, de compagnie ou de production : les animaux n'ont pas la même valeur et ne reçoivent pas la même considération.

Pour J. Tannenbaum [**79**], les différentes opinions sur la valeur de la vie animale dépendent en grande partie de la difficulté à caractériser et à définir les émotions des animaux et du manque de recherche fondamentale dans ce domaine. En effet, l'évaluation du bien-être animal selon des critères fiables, objectifs et reproductibles n'est pas évidente et demande beaucoup de recherches. Or ce domaine est en pleine expansion et évolue très vite, nous pouvons donc nous attendre à des changements notables dans les prochaines années.

De plus, ce débat entraîne aussi des questions sur la responsabilité de l'humain par rapport aux animaux. En effet, quelles sont les responsabilités d'un propriétaire pour son animal et quelles sont celles de son vétérinaire? Quelles sont les responsabilités globales des humains vis à vis des animaux qu'ils utilisent et exploitent pour satisfaire leurs besoins en nourriture, vêtements, etc ? Cela entraîne de profondes questions philosophiques et semble très complexe à résoudre, *tellement les visions des gens diffèrent au sujet du bien-être des animaux* (C. Morgan [**48**]).

Certains mouvements radicaux comme la vision antispéciste de P. Singer [**77**] estiment que tous les êtres vivants ont la même valeur intrinsèque et devraient mériter la même considération. Cela semble difficilement conciliable avec notre société actuelle. Cependant, même si on ne considère pas l'animal comme l'égal de l'homme, on peut penser qu'il mérite

néanmoins notre respect et que l'on devrait adopter un maximum de considération à son égard, en tant qu'être sensible. Ainsi, comme le déclare A. de Saint-Exupéry, dans *le Petit Prince*, *"Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé"* [**15**]. Il apparaît donc que l'on peut utiliser l'animal pour sa consommation, tout en respectant au maximum sa condition d'être sensible et ses besoins biologiques. Tel est le reflet de la vision actuelle de la société, basée sur les moeurs de notre époque et celle-ci est vouée à évoluer certainement avec le temps et les valeurs morales.

De plus, cette vision des animaux varie selon les coutumes, car comme l'évoque C. Marsan, *"Il faut néanmoins rappeler que tout est relatif, car en Asie on mange les animaux de compagnie et on prie les vaches "* [**45**].

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la législation à ce sujet évolue aussi selon les moeurs et les époques. C'est ainsi que, depuis avril 2014, en France, les animaux domestiques sont reconnus par le Code civil comme des êtres vivants doués de sensibilité et non plus des biens meubles, même s'ils sont toujours soumis au régime juridique des biens corporels [**3**]. Cependant, ce n'est qu'une infime avancée dans l'évolution du bien-être animal, plus symbolique qu'autre chose, car cela ne va pas changer radicalement les peines encourues pour maltraitance et, en outre, les animaux sauvages en sont toujours exclus, ce qui permet donc tous les abus sur ceux considérés comme nuisibles. Cette modification ne correspond qu'à une harmonisation du Code civil avec le Code rural et pénal. Cela constitue néanmoins une évolution en la matière et prouve bien que les questions du statut de l'animal et du bien- être animal ne sont toujours pas résolues.

4) Les conflits d'intérêts en médecine vétérinaire :

Dans sa thèse de maîtrise en bioéthique sur les conflits d'intérêts en pratique vétérinaire, C. Marsan définit le conflit d'intérêt comme *une situation dans laquelle le praticien se trouve à risque d'altérer son jugement professionnel ainsi que ses actions concernant un intérêt primaire (ex : l'intérêt du client ou du patient), en privilégiant, de manière indue, un intérêt secondaire dans lequel il retire un avantage personnel (ex : gain financier)* [**45**]. Il détermine ainsi deux types principaux de conflits d'intérêt auxquels un vétérinaire est confronté, les conflits d'intérêts financiers et les conflits de loyauté.

a) Les conflits d'intérêts financiers :

C. Marsan [**45**] explique que les conflits d'intérêts financiers résultent du fait que les vétérinaires sont payés à l'acte, qu'ils sont à la fois prescripteurs et délivreurs de médicaments et d'aliments et qu'ils gèrent leur clinique. Cela ne signifie pas que tout vétérinaire voit son jugement altéré, mais qu'il peut se trouver en situation où il est susceptible d'être influencé et de perdre son indépendance. Cela joue aussi un rôle sur la perception du client, qui peut penser que le vétérinaire prescrit à tort une multitude d'examens complémentaires pour rentabiliser son matériel. Et de fait, certaines situations peuvent être mal perçues et doivent être clairement expliquées et justifiées au client, afin d'obtenir son consentement éclairé. Ainsi certaines pratiques, comme une analyse sanguine annuelle sur des animaux ne présentant aucun signe clinique ou comme des examens complémentaires sophistiqués non justifiés, sont clairement discutables.

De même, certaines habitudes vétérinaires sont de plus en plus remises en question, comme la revaccination annuelle des animaux de compagnie, la vente de croquettes ou la stérilisation précoce systématique. En effet, en France, la vaccination des animaux de compagnie est réalisée tous les ans, alors que dans de nombreux pays européens frontaliers comme la Suisse, elle n'est pratiquée que tous les trois ans et que certaines études ont démontré une durée d'efficacité bien supérieure [**65**] [**83**]. Lorsque l'on examine le Résumé des Caractéristiques d'un Produit (RCP) de la plupart des vaccins français, l'Autorisation de Mise sur le Marché (AMM) n'est effectivement légalement définie que pour une durée annuelle. Cependant, sachant que l'objectif des laboratoires pharmaceutiques est principalement de faire du profit, ne peut-on pas légitimement remettre en question cette pratique? Pourquoi, dans d'autres pays, les mêmes vaccins sont-ils valables pendant trois ans? Il est évident que les procédures d'AMM sont très strictes et varient selon les pays et qu'il est moins compliqué et moins coûteux pour un laboratoire de se contenter d'une efficacité d'un an, plutôt que de trois. C'est pourquoi, légalement, le vétérinaire français doit vacciner tous les ans, mais ne pourrait-on pas faire évoluer la réglementation et ainsi changer cette habitude?

Il est aussi d'usage de défendre cette pratique en prétextant que cela permet de réaliser un bilan de santé annuel des animaux que le vétérinaire ne verrait pas si le vaccin n'était pas imposé. Cependant, on peut expliquer aux propriétaires que la visite annuelle est un minimum, sans avoir besoin de réaliser une injection pour prouver son utilité. Il faut ainsi prendre le temps de discuter avec le propriétaire et le responsabiliser pour l'amener à choisir de lui-même la bonne solution, c'est ce que l'on appelle l'autonomisation du client, comme nous le détaillerons un peu plus loin.

Par ailleurs, les injections de vaccins ne sont pas dénuées d'effets indésirables et même si l'on objecte qu'ils sont très rares, ils sont quand même généralement graves et occasionnent un dommage certain, ne serait-ce que pour les quelques animaux qui en font les frais. De plus, ils sont souvent sous-estimés, à cause de la difficulté d'établir une relation de cause à effet [**67**]. On peut donc penser qu'ils sont certainement plus fréquents que ce que l'on estime actuellement. On peut ainsi légitimement remettre en question la vaccination annuelle des animaux de compagnie, comme elle est pratiquée actuellement [**34**] [**66**] [**67**] [**83**].

De plus, compte tenu des effets indésirables des vaccins, doit-on systématiquement proposer le lot de vaccination habituel à tous les clients, ne pourrait-on pas baser davantage la vaccination sur une démarche individuelle, en évaluant la balance bénéfice/risque dans chaque situation?

Ces pratiques sont actuellement en pleine évolution avec, depuis le début de l'année 2014, en France, un vaccin contre la rage homologué pour une durée de 3 ans. De même, les recommandations actuelles officielles en matière de vaccination, comme par exemple celles de la World Small Animal Veterinary Association (WSAVA) [**86**] ou de l'AVMA [**37**], sont de réaliser des "protocoles allégés", c'est-à-dire après le protocole de primo vaccination et un rappel un an plus tard, de ne réaliser les injections qu'une fois tous les trois ans. Ainsi, on allège le protocole vaccinal traditionnel, tout en gardant le bénéfice de la vaccination.

De plus, les vaccins sont classifiés en "core", c'est-à-dire essentiels pour tous les animaux, "non core", c'est-à-dire non indispensables, leur utilité dépendant des conditions de vie de l'animal et "non recommended" pour ceux où il n'y a pas assez de preuves scientifiques de leur innocuité et qui sont réservés à un usage bien spécifique dans des cas très particuliers [**37**] [**67**]. Il y a donc une véritable réflexion à ce sujet [**86**], qui n'est malheureusement pas toujours appliquée en pratique [**34**].

Ainsi, D. Main s'est posé la question, dans un de ses articles [**42**] : peut-on concilier le fait d'être considéré comme l'avocat des animaux avec le fait de gagner sa vie et faire des bénéfices avec sa clinique vétérinaire?

Il en conclut que le vétérinaire doit optimiser le bien-être de l'animal, tout en tenant compte des intérêts du propriétaire et doit soutenir l'option des meilleurs soins possibles,

même si ce sont les plus chers. Le vétérinaire ne doit pas hésiter à proposer les services les plus chers possibles, ce n'est pas abuser de la confiance du client, car c'est dans l'intérêt de l'animal qu'ils sont proposés et non dans l'optique de faire du profit aux dépens du client. Ainsi, le débat ne doit pas concerner les coûts des soins ou les profits réalisés par le vétérinaire, mais devrait être basé sur la possibilité d'offrir le meilleur à l'animal.

En théorie, cela tombe sous le sens. Cependant, en pratique, il faut évaluer individuellement chaque cas, car les meilleures options de soins ne sont pas toujours les plus chères et on peut tomber dans l'erreur de penser que ce qui est cher est de meilleure qualité. Dans l'exemple pris dans l'article [**42**], un chaton avec un membre fracturé, D. Main considère que le meilleur traitement est l'option chirurgicale avec pose de fixateur externe qui offre un pourcentage de réussite de 98%, par rapport à une pose d'attelle qui n'offre que 85% de chances de succès, mais qui est quatre fois moins coûteuse. La chirurgie est clairement la meilleure option pour réparer d'un point de vue mécanique, mais elle implique aussi une douleur post-opératoire, un stress et des risques anesthésiques et chirurgicaux non négligeables. Ainsi une solution simple, beaucoup moins coûteuse peut offrir des chances de succès parfaitement acceptables. Les conditions de vie de l'animal doivent aussi être prises en considération : un chat d'appartement ou un chat qui vit dehors n'ont pas du tout le même environnement et le traitement chirurgical peut être indiqué dans ce dernier cas car l'animal a besoin d'une récupération ad integrum de ses capacités physiques. Enfin, en cas d'échec du traitement orthopédique, le traitement chirurgical pourra toujours être entrepris à ce moment là. Vouloir opérer dans toutes les situations est d'ailleurs un reproche souvent fait aux vétérinaires chirurgiens, qui ne proposent pas toujours des alternatives plus économiques.

Je pense que l'on doit effectivement proposer les deux solutions au propriétaire, quels que soient ses moyens, mais que la réflexion derrière doit être pratique et adaptée à chaque cas. Je pense donc qu'on ne peut pas débattre d'éthique sans parler de cas pratiques et qu'il faut envisager toutes les solutions. En pratique, il y a tellement de facteurs et d'enjeux qui entrent en compte, qu'il est impossible de définir une règle universelle.

b) Les conflits de loyauté :

Les conflits de loyauté surviennent lorsque la loyauté du vétérinaire est divisée entre plusieurs parties, par exemple, son patient animal et son client humain. On revient donc au problème fondamental de Rollin [**61**], le vétérinaire doit il favoriser en priorité les intérêts de son client ou de son patient? Cette question n'est pas résolue et ne le sera certainement jamais comme l'explique Tannenbaum [**80**], elle fait partie de la médecine vétérinaire et c'est en cela que l'éthique se révèle indispensable à l'exercice d'un vétérinaire au quotidien pour résoudre de tels conflits. Chaque cas doit être examiné au cas par cas et le vétérinaire doit apprendre à composer avec les intérêts des différentes parties, afin de pratiquer au mieux son métier. Ce qui nous amène au problème de la prise de décision médicale :

comment un vétérinaire doit il procéder pour répondre aux attentes de toutes les parties en jeu?

c) La prise de décision en médecine vétérinaire :

Beaucoup d'auteurs ont essayé de définir une méthode afin d'élaborer une prise de décision morale et équitable pour tous. En effet, un propriétaire confronté à une prise de décision difficile demande souvent à son vétérinaire : "Mais si vous étiez à ma place, que feriez-vous?". Cette interrogation soulève des concepts importants : comment un vétérinaire, tout en restant objectif et professionnel, peut-il amener son client à prendre la bonne décision? Il est bien entendu que la décision finale revient toujours au client, mais le vétérinaire a un rôle essentiel car c'est lui qui explique et propose les traitements qu'il pense les mieux adaptés. Il a donc un impact non négligeable sur la prise de décision dans son explication de la situation au propriétaire et de ce que le client devrait faire pour soigner son animal.

D. Main insiste sur cette notion, en expliquant que le vétérinaire dispose du respect et de la confiance de son client et que, par conséquent, il influence fortement sa décision. Il doit donc faire très attention à la façon dont il présente les faits et dont il exprime son opinion sur le sujet [**42**].

On peut l'illustrer avec l'exemple de la stérilisation des animaux. En effet, on a tendance à croire que c'est une solution idéale à beaucoup de problèmes. Cependant, des études sur ce sujet montrent qu'il n'y a pas que des avantages à la stérilisation et qu'elle a une grande influence sur tout l'organisme, notamment dans le cas d'un animal immature sexuellement [**63**]. Or, on parle très souvent des avantages, indéniables, sur la surpopulation, sur l'apparition des tumeurs mammaires, des pyomètres, des lactations de pseudo-gestation mais on passe souvent sous silence ses inconvénients, dont l'incontinence. Dans le but d'obtenir un consentement éclairé du client, on devrait davantage discuter des avantages et des inconvénients, afin de donner l'information la plus complète possible au client.

Selon D. Main, la reconnaissance, par le vétérinaire, des potentielles motivations des différentes parties est donc primordiale. Il doit examiner la valeur morale de chacune afin de prendre une décision éthique.

Il énonce les quatre principes éthiques sur lesquels le comportement professionnel doit s'appuyer :

- *La non-malfaisance, c'est-à-dire ne pas nuire ;*
- *La bienfaisance, c'est-à-dire apporter un bénéfice ;*
- *La justice, c'est-à-dire accorder une considération égale à chacun ;*
- *L'autonomie, c'est-à-dire la possibilité de choisir* [**42**].

Il explique bien que *pour chaque analyse éthique, le questionnement et l'aboutissement de la réflexion éthique sont aussi importants que les débats sur la "bonne réponse"* [**42**]. Ainsi, c'est la manière dont on choisit une solution qui importe et non la solution en elle-même et c'est là que la réflexion éthique prend toute son importance et sa diversité. Il n'y a pas une solution toute faite, mais chaque cas entraîne une réflexion sur la meilleure solution et c'est cette discussion, en respectant les principes éthiques, qui valide la solution à laquelle elle parvient.

Dans un article, H. W. Hannah essaye aussi de définir les principes d'une conduite éthique. Il évoque le critère des quatre questions [**31**], élaboré par le Rotary International, une organisation mondiale dont le but est de promouvoir une haute éthique personnelle et professionnelle, qui permet de définir si une action est bonne ou non:

- Est-ce la vérité?

- Est-ce équitable pour toutes les parties concernées?

- Est-ce susceptible de stimuler la bonne volonté et une meilleure amitié?

- Est-ce bénéfique pour tous ceux qui sont impliqués?

Il analyse aussi un autre modèle, celui de l'Australian Veterinary Association (AVA), décrit dans le Code of Professional Conduct, l'équivalent de notre Code de déontologie, qui inclut dix principes éthiques, ainsi qu'une discussion de chacun :

- Les vétérinaires doivent toujours prendre en compte en priorité le bien-être des animaux dans leur exercice de la médecine ;

- Les vétérinaires devraient s'appliquer à améliorer la qualité de leurs services, ainsi que la santé et le bien-être de chaque animal dès que c'est possible ;

- Les vétérinaires devraient offrir les meilleurs soins possibles aux animaux sous leur garde et à leur clientèle, basés sur les connaissances scientifiques actuelles ;

- Les vétérinaires doivent respecter le secret professionnel, à moins qu'ils n'en soient délivrés par la loi ;

- Les vétérinaires devraient, lorsque c'est possible, obtenir le consentement éclairé de leurs clients et annoncer le prix des soins, avant d'entamer toute procédure ou traitement ;

- Les vétérinaires ne doivent pas employer à mauvais escient ou permettre une mauvaise utilisation de leurs connaissances professionnelles ou abuser de leur statut pour prescrire des substances à usage restreint à un animal ;

- Les vétérinaires devraient continuer à développer leurs connaissances et leurs compétences professionnelles et les partager avec leurs collègues ou avec d'autres professionnels qui pourraient en avoir besoin ;

- Les vétérinaires doivent défendre l'intégrité de leur profession ;

- Les vétérinaires devraient s'assurer que les animaux confiés à leurs soins sont traités correctement et avec respect ;

- Les vétérinaires devraient se servir des compétences de leurs collègues, en les consultant ou en leur référant leurs cas, lorsque cela s'avère nécessaire [**31**].

Il en conclut que la pratique vétérinaire doit s'appuyer sur des standards éthiques afin de garantir une conduite morale irréprochable et donc que l'apprentissage de l'éthique est fondamental.

On peut constater que ces principes se recoupent plus ou moins avec ceux de D. Main [**40**], ceux de l'AVA étant plus élaborés et plus détaillés. On y retrouve les mêmes idées d'équité, de bienfaisance et de vérité, mais D. Main développe un autre concept, celui d'autonomie du client. C'est une notion abordée par C. E. Morgan dans sa thèse de philosophie sur les conflits éthiques en médecine vétérinaire [**47**].

Elle a ainsi identifié trois notions essentielles dans la pratique d'un vétérinaire : la classification des différents intérêts par ordre de priorité, l'importance de l'autonomisation du client et l'importance de la divulgation des informations. En effet, la manière dont le vétérinaire divulgue les informations influence énormément la décision du client. Une solution serait d'autonomiser le client afin de lui apprendre à prendre ses décisions par lui-même afin qu'il ne puisse pas le regretter plus tard et en rejeter la faute sur le vétérinaire. Cela permet en plus au vétérinaire de garder son libre-arbitre et de rester neutre dans sa pratique professionnelle.

C. E. Morgan en déduit quatre modèles de pratique vétérinaire [**47**] :

1) Le fournisseur d'informations où le vétérinaire énonce les différentes informations relatives au patient, tout en restant neutre et en ne donnant pas sa propre opinion. Ce qui permet l'autonomisation du client pour qu'il prenne une décision éclairée ;

2) Le prestataire de services où le vétérinaire a un rôle commercial, il exécute la volonté de son client, en délaissant les intérêts de l'animal. L'autonomie du client est alors fondamentale, la discussion et la transmission des informations sont reléguées en arrière-plan ;

3) L'avocat du client où le vétérinaire prend en compte en priorité les intérêts du client et peut passer sous silence certaines informations dans le but d'épargner au client d'avoir à prendre des décisions difficiles, par exemple, ne pas proposer une option de traitement que l'on juge trop coûteuse pour le propriétaire et qui l'obligerait à prendre une décision difficile. Ainsi, le vétérinaire s'implique et prend sur lui de décider à la place du client ce qui est le mieux pour lui *;*

4) L'avocat des animaux où le vétérinaire prend en compte en priorité les intérêts du patient par rapport à ceux du client, en désavantageant l'autonomie du client et la divulgation d'informations, afin de privilégier les traitements qu'il juge les plus adaptés pour l'animal.

Ces quatre types ne sont pas exclusifs, un vétérinaire peut en pratiquer plusieurs en même temps, en agissant en tant que fournisseur de service et avocat du client. Cependant, selon C. E. Morgan, c'est plutôt le dernier modèle qui a tendance à s'exprimer [**47**], ce qui coïncide avec les préoccupations grandissantes pour le bien-être animal. Le vétérinaire doit donc être conscient des conflits auxquels il est susceptible d'être confronté et de son

importance lors de la prise de décision de son client. Cependant, nous n'avons développé ici que le rôle du vétérinaire praticien en animaux de compagnie dans son exercice quotidien, or ce n'est que l'une des facettes du métier de vétérinaire. Il joue un rôle bien plus complexe dans la société.

5) Le rôle-clé du vétérinaire dans la société :

a) La face souvent méconnue de la profession vétérinaire :

Dans son essai sur le rôle éthique du vétérinaire dans la société, primé au concours d'éthique professionnelle du Rotary International de 2013, P. Buccau développe le rôle clé du vétérinaire dans la société aujourd'hui [**12**]. Son titre, *"Le vétérinaire sur tous les fronts"* résume bien la position du vétérinaire aujourd'hui.

En tant que scientifique expert de la santé animale, il intervient dans de nombreux domaines, notamment en recherche, où il supervise toutes les étapes de l'expérimentation animale et en hygiène et sécurité alimentaire, où il contrôle les denrées d'origine animale. En santé publique, il joue un rôle essentiel dans la lutte contre l'antibiorésistance, en limitant les administrations d'antibiotiques aux animaux qui en ont réellement besoin. Les aliments médicamenteux qui contenaient des antibiotiques en guise de prophylaxie ont donc été interdits. Il veille aussi à la bonne santé des animaux destinés à la consommation humaine et régule leur abattage.

Il joue aussi un rôle de sentinelle dans les maladies animales transmissibles à l'homme, comme la crise de la vache folle, due à l'Encéphalopathie Spongiforme Bovine dans les années 1990, ou les maladies à fort impact économique, comme la fièvre aphteuse, dont l'épidémie en Grande Bretagne en 2001 a été majeure pour tout le pays [**12**]. Il est parfois contraint à abattre des troupeaux entiers pour éviter la dissémination d'un agent, qui a peu de conséquences cliniques, mais qui, du fait de sa contagiosité, a d'énormes répercussions économiques en bloquant les exportations. Dans cet exemple, un vétérinaire a été responsable de la propagation de la fièvre aphteuse, par son déplacement entre les différentes exploitations, car son véhicule transportait des particules de virus sous ses roues. Cela montre bien à quel point le vétérinaire joue un rôle important. Une décision de mise sous surveillance sanitaire avec abattage de tout le troupeau d'un éleveur n'est pas une décision facile à prendre, surtout lorsque l'on a un doute sur l'agent pathogène impliqué, mais ne pas la prendre peut parfois avoir des répercussions catastrophiques sur tout le pays. Etre vétérinaire entraîne des responsabilités immenses et revient parfois à prendre des décisions cruciales.

b) La place unique du vétérinaire :

Comme l'explique J. Tannenbaum, le vétérinaire a une place unique, à la limite entre les hommes et les animaux [**79**]. Nous avons ainsi vu précédemment tous ses domaines de compétence. Grâce à ses connaissances scientifiques, à la fois en physiologie et en éthologie, il est celui qui est le mieux à même de comprendre et d'exprimer les besoins des animaux. Il est le témoin privilégié de l'utilisation des animaux et de leurs conditions de vie. En matière de recherche, il veille à limiter au maximum le recours à l'expérimentation animale et à faire en sorte que, lorsque l'utilisation des animaux est indispensable, qu'ils soient traités avec le plus de respect possible. Il veille à leur santé et à leurs conditions de vie, mais aussi à mettre des limites à leurs souffrances.

Le vétérinaire occupe donc une place unique dans la société, ce qui lui confère inévitablement des responsabilités, comme nous allons le développer maintenant.

c) Le rôle fondamental du vétérinaire :

En tant qu'avocat des animaux, le vétérinaire est aussi le garant du respect de l'éthique animale et doit être le porte-parole de la cause animale. J. Tannenbaum [**79**] insiste sur la valorisation des compétences professionnelles vétérinaires en bien-être animal : le vétérinaire se doit donc d'être l'avocat des animaux et d'être l'initiateur de réformes dans ce domaine en constante évolution. Il a ainsi un rôle primordial à jouer dans la création et l'élaboration des lois sur le bien-être animal.

Selon P. Buccau, il doit s'impliquer pour limiter les dérives et les abus de la société et lui rappeler ses valeurs morales. Ainsi, "*quand des intérêts politiques et économiques entrent en jeu, le vétérinaire se doit plus que jamais d'être sur le devant de la scène pour faire entendre la voix des animaux et rappeler l'éthique aux hommes*" [**12**].

De la même façon, M. Fentener van Vlissingen [**25**] explique que la profession a longtemps été un suiveur dans les politiques relatives à son domaine de compétence. Elle soutient qu'elle devrait prendre conscience de l'importance de son point de vue dans les problèmes sociétaux comme l'expérimentation animale et les nouvelles technologies à l'instar des cellules souches et du clonage.

P. Arkow [**3**] renchérit sur le rôle de leadership du vétérinaire que ce dernier doit assumer. Selon lui, il doit prendre position et s'impliquer plus activement dans les débats de société, plutôt que se contenter de répondre défensivement aux activistes extrémistes. De par son savoir, le vétérinaire doit porter un regard éclairé et objectif sur les polémiques actuelles. Il a ainsi un rôle d'éducation du public et doit opposer son point de vue rationnel et scientifique aux attaques des activistes extrémistes qui jouent sur l'émotion des gens.

Ainsi l'éthique se révèle être une notion indispensable au vétérinaire, notamment du fait de l'importance de son rôle dans la société.

II - L'intérêt d'un enseignement en éthique :

Comme nous l'avons démontré précédemment, l'éthique est indispensable au vétérinaire, or comment peut-il l'acquérir?

L'étude de Batchelor [**6**] sur les dilemmes éthiques, que l'on a déjà évoquée précédemment, a montré qu'il n'y a aucune influence de l'âge ou de l'expérience sur le stress provoqué par les dilemmes éthiques. On peut raisonnablement en conclure que l'éthique ne s'acquiert pas avec l'expérience, mais nécessite un véritable apprentissage et que son enseignement est donc fondamental.

Cependant, comment les vétérinaires ont-ils pris conscience de cette nécessité?

A) La prise de conscience d'un manque dans l'enseignement :

1) Les objectifs d'un enseignement en éthique :

Dans un article rédigé en 2001, P. Thornton, D. Morton, D. Main, J. Kirkwood et B. Wright sont parmi les premiers à avoir insisté sur l'importance d'un enseignement en éthique dans le cursus vétérinaire [**82**]. En effet, faisant partie du groupe de travail de l'Animal Welfare Science, Ethics and Law Veterinary Association, ils ont rédigé cet article sur la base de leur rapport sur l'enseignement vétérinaire en Grande Bretagne. Ainsi, dans le contexte sociétal actuel, avec les préoccupations grandissantes pour le bien-être animal et l'évolution du statut des animaux, les vétérinaires doivent faire face à de nouveaux défis pour remplir leurs rôles et maintenir la réputation de la profession. C'est pourquoi, l'enseignement en éthique au cours de la formation vétérinaire a trois objectifs principaux :

- *Promouvoir une attitude correcte envers les animaux, les clients et le public ;*
- *Apprendre aux étudiants les compétences nécessaires à l'identification et la résolution des dilemmes éthiques ;*
- *Améliorer l'image du vétérinaire dans la société et garantir une bonne réputation de la profession.* [**82**]

Deux objectifs complémentaires sont décrits, comme permettre aux vétérinaires de participer aux débats sociétaux, notamment ceux concernant le bien-être animal, afin d'augmenter la crédibilité de la profession, ainsi que comprendre le point de vue des autres, afin d'améliorer la communication avec les clients. L'éthique apparaît donc incontestablement liée au bien-être animal et l'on ne peut évoquer l'une sans l'autre. Ainsi, pour eux, l'éthique doit combler une lacune dans l'enseignement vétérinaire et nécessite un enseignement formel, ainsi qu'une évaluation afin de renforcer son statut de discipline à part entière.

2) Les premières études sur les lacunes de l'enseignement vétérinaire :

Une étude [**81**] menée en 2001 sur les capacités techniques et professionnelles des étudiants et des vétérinaires récemment diplômés d'une école vétérinaire de l'Ontario a révélé un défaut de compétences professionnelles, dans le domaine de la communication avec le client, les prises de décision difficiles, la gestion de l'aspect émotionnel de la relation avec le client, etc ... En effet, alors que les étudiants en fin de cursus avaient confiance en leurs principales compétences techniques, comme établir un diagnostic, réaliser une intervention chirurgicale ou stériliser un animal sans supervision, ils n'étaient pas du tout à l'aise pour annoncer une mauvaise nouvelle, aider des gens avec peu de moyens à prendre une décision, gérer des clients exigeants ou pratiquer une euthanasie. L'étude concluait donc sur la nécessité d'un meilleur enseignement des compétences professionnelles, dont l'éthique. Ainsi, il est vrai que les étudiants vétérinaires ont souvent une excellente formation scientifique, mais peu d'enseignement sur la réflexion et le questionnement moral, ils sont donc moins susceptibles de réussir à gérer des dilemmes éthiques en pratique. Cette étude révèle bien une lacune dans l'enseignement vétérinaire, elle constitue l'une des premières études de ce genre, avec celles de D. J. Self, l'un des pionniers des recherches sur l'éthique aux Etats Unis.

D. J. Self, philosophe américain d'une université du Texas, s'est beaucoup intéressé au raisonnement moral et à son développement, notamment chez les étudiants médecins et vétérinaires.

Il a d'abord réalisé, en 1988, une étude sur la comparaison des capacités morales des vétérinaires exerçant en animaux de compagnie et ceux exerçant en animaux de production [**68**]. Il n'a trouvé aucune différence entre les deux types de pratique, cependant, il a mis en évidence une différence entre les hommes et les femmes, les femmes montrant un plus haut niveau de raisonnement moral.

Par la suite, il s'est intéressé à l'influence de l'enseignement en médecine sur le développement moral des étudiants. Il a ainsi réussi à démontrer qu'un enseignement de l'éthique médicale par le biais de petits groupes de discussion et de réflexion se révélait efficace dans le développement des capacités morales des étudiants [**69**]. Il en a donc conclut qu'un enseignement en éthique efficace devait forcément comprendre des séances de discussion en petits groupes.

Puis, il s'est intéressé aux étudiants vétérinaires. Partant de l'observation que le système d'enseignement vétérinaire, hiérarchique et autoritaire, n'encourageait pas la réflexion des étudiants sur des dilemmes moraux, mais visait à garantir la pérennité du système actuel avec ses lois et ses codes, il a émis l'hypothèse que l'enseignement vétérinaire inhibait le développement moral normalement attendu chez de jeunes adultes [**70**]. En effet, de nombreuses études précédentes sur le développement moral de jeunes adultes, basées sur la théorie de L. Kohlberg, suggéraient une augmentation des capacités de raisonnement moral avec la maturité. On s'attendrait donc à une augmentation naturelle des capacités de raisonnement moral des étudiants entre leur première et leur dernière année en école vétérinaire, sauf si l'enseignement vétérinaire venait à interférer avec ce développement moral spontané.

Il n'a mis en évidence aucune corrélation entre le niveau de raisonnement moral, le sexe et l'âge, mais il a identifié une corrélation entre les capacités de raisonnement moral et le classement ainsi qu'avec les résultats du test d'admission à l'école et le classement. Meilleurs ils étaient, plus élevé était le niveau de développement moral des étudiants.

Il en a conclu que le développement moral spontané des étudiants vétérinaires était absent, suggérant que l'enseignement vétérinaire inhibait le développement moral normal des étudiants, alors que le cursus de ces étudiants comprenait des conférences sur la morale et l'éthique vétérinaire. Cela constitue un argument en faveur d'un enseignement approfondi en éthique afin de combler ce déficit puisque qu'un enseignement de base en éthique n'a pas suffit à rattraper ce défaut de développement spontané. Toutefois, il faut prendre en compte le fait que cette étude a été réalisée sur un échantillon très faible, de vingt étudiants d'un même établissement, soit 16% de l'effectif total d'une année, ce qui est vraiment peu pour permettre une généralisation. En outre, D. J. Self n'a pas retrouvé la différence de capacités morales entre les hommes et les femmes, précédemment rencontrée dans ses études.

De plus, afin d'évaluer le niveau de raisonnement moral, il s'est basé sur les techniques analytiques développées par la théorie de L. Kohlberg. Or cette théorie est principalement basée sur le principe de Justice et considère le principe d'équité comme le plus haut standard moral. Cependant, cette théorie fondée sur des prises de décision rationnelles répondant aux principes d'égalité universelle, néglige les aspects de la sollicitude et de la prise en considération des facteurs humains. Ainsi, avec cette méthode, on constate que le

score de développement moral des hommes est plus élevé que celui des femmes, car ils ont tendance à privilégier une approche fondée sur la justice.

En effet, d'autres approches de l'évaluation des capacités morales, comme celle de C. Gilligan, prennent en compte le principe de Bienveillance ou Sollicitude, défini à la fois comme faire le bien autour de soi, apporter un bénéfice aux autres et ne pas les blesser. On retrouve ainsi deux des grands principes fondateurs du Rotary, vus précédemment. Or, selon les études de C. Gilligan, les femmes démontrent une plus grande capacité d'empathie et donc de Bienveillance pour les autres, alors que les hommes montrent une orientation préférentielle pour la Justice. Gilligan a ainsi mis en évidence une différence entre les hommes et les femmes dans les capacités de raisonnement moral et a élaboré une théorie prenant en compte ces deux aspects afin d'évaluer au mieux les capacités morales des hommes et des femmes.

D. J. Self argumente donc que cette approche basée sur la théorie de L. Kohlberg est réductrice et occulte d'autres aspects importants dans la prise de décision morale, comme la prise en considération du soin pour autrui.

Par conséquent, il effectue, peu de temps après, en 1991, une étude sur l'orientation du raisonnement moral des étudiants vétérinaires [**71**], soit en faveur de la Justice, soit en faveur du principe de Sollicitude, selon la théorie de Gilligan, ceci afin de déterminer quelle théorie de développement moral est la plus adaptée et d'évaluer les capacités morales des étudiants vétérinaires.

Cette étude se base sur la distinction entre les différentes étapes d'assimilation d'un principe moral. En effet, il différencie "la présence", qui signifie l'existence du mode de raisonnement chez l'étudiant, "la prédominance", qui correspond à l'usage préférentiel de ce principe dans la résolution de problèmes moraux au quotidien et "l'alignement", c'est-à-dire l'intégration complète de ce principe.

Cette étude cherchait donc à déterminer quel principe de raisonnement moral les étudiants reconnaissent, lequel ils utilisent préférentiellement et s'ils assimilent complètement ce principe dans leur mode de raisonnement appliqué à plusieurs situations de conflits moraux. Cette méthode est basée sur de longues interviews, issues du test original de L. Kohlberg, le Moral Judgement Interview (MJI), qui nécessite énormément de temps pour chaque étudiant interrogé, ce qui explique que cette étude n'ait été réalisée qu'avec vingt étudiants.

Après interprétation des interviews, les résultats ne révèlent pas de prédominance absolue de l'un ou de l'autre de ces principes. En effet, même si les étudiants reconnaissent un problème de Justice dans 90 % des cas des dilemmes moraux, ils préfèrent se baser sur le principe de Bienveillance pour la résolution de ces dilemmes, dans 55% des cas, et intègrent

totalement les principes de Justice et de Sollicitude dans respectivement 35% et 30 % des cas.

D. J. Self en a donc déduit que la meilleure conception des capacités morales et de leur évaluation combine ces deux principes et considère les deux comme partie intégrante du raisonnement moral. Cependant la combinaison des deux principes appliquée à ses interviews donne des résultats décevants car seuls 55% des étudiants reconnaissent les deux principes, 10% emploient un équilibre entre les deux dans la résolution de leurs conflits et 30 % intègrent complètement une approche conjointe des deux principes.

Ainsi, il en ressort que les théories de développement moral sont inadaptées et incomplètes dans le cas des étudiants vétérinaires. D. J. Self en conclut que ce domaine nécessite des recherches complémentaires afin d'étudier et d'identifier les outils et les techniques d'apprentissage des perspectives morales, afin de pouvoir réellement évaluer l'impact d'un enseignement en éthique dans le cursus vétérinaire. Il suggère aussi que cette étude soit répétée avec un plus grand échantillon. En effet, il apparaît clairement que la taille extrêmement restreinte de l'échantillon ne permet pas de généraliser ses résultats. Il admet aussi que d'autres modes de résolution morale ne sont pas identifiés par la méthode d'analyse bipolaire employée dans son étude et doivent être identifiés, clarifiés et recherchés plus profondément. Ainsi, il reconnaît que d'autres principes moraux, comme le bénévolat, l'honneur professionnel, l'obéissance aux règles, la compassion, l'empathie et le sens du devoir, jouent un rôle non négligeable dans la résolution de dilemmes éthiques. Il a toutefois eu le mérite d'être le premier à réaliser ces recherches, dans les années 90, alors que l'enseignement en éthique était encore embryonnaire.

Son étude est donc un essai incomplet de compréhension de l'orientation morale et du raisonnement éthique chez les étudiants vétérinaires, afin de mieux comprendre le développement des capacités morales des étudiants et de pouvoir élaborer une vraie réflexion sur l'enseignement de l'éthique. Pour lui, l'éthique doit faire partie de l'enseignement fondamental vétérinaire car l'enseignement et les expériences scolaires influencent fortement le développement moral de jeunes adultes et les compétences cliniques sont indubitablement liées aux capacités de raisonnement moral.

Pour approfondir ce sujet, il a refait une étude [**72**] en 1993, en utilisant un autre outil de mesure des capacités morales, le Sociomoral Reflection Measure (SRM) de J. C. Gibbs, afin d'explorer plus précisément la relation entre l'enseignement vétérinaire et le développement moral. Cette étude incluait un plus grand échantillon, de cinquante-sept étudiants, et a mis en évidence une augmentation significative des capacités de raisonnement moral au cours des quatre années d'école vétérinaire. Les résultats de cette étude contredisaient donc ceux de sa première étude.

Afin de déterminer quels étaient les biais de ses études précédentes et quelle était réellement l'influence de l'enseignement vétérinaire sur le développement moral des étudiants, il a réalisé une autre étude [**75**], quelques années plus tard, en 1996, pour clarifier cette relation.

Il s'est basé, cette fois-ci, sur un autre outil de mesure du développement moral, le Defining Issues Test ou DIT, développé par J. R. Rest., qui est issu du MJI de L. Kohlberg, mais qui est adapté pour être réalisé à l'écrit et prendre moins de temps, permettant ainsi de tester un plus grand échantillon en peu de temps. D. J. Self a ainsi pu mener cette étude sur plus d'une centaine d'étudiants. Les analyses statistiques n'ont révélé aucune différence significative dans la moyenne des scores de développement moral des étudiants entre leur première et leur dernière année d'école vétérinaire. Cependant, D. J. Self a mis en évidence une différence significative entre les hommes et les femmes, les femmes présentant des scores plus élevés, que ce soit au début ou à la fin de leur scolarité. Toutefois, elles ne présentaient pas d'augmentation significative de leur score au cours de leur cursus.

Ces résultats ont amené D. J. Self à confirmer que l'enseignement vétérinaire inhibait bien le développement moral normalement attendu des étudiants vétérinaires. Par ailleurs, il explique que cette dernière étude [**75**], bien que ne montrant pas tout à fait les mêmes résultats que les précédentes, est la plus fiable et celle qui reflète le mieux l'enseignement vétérinaire actuel. En effet, c'est l'étude comportant l'échantillon le plus large, conduite avec l'outil de mesure le plus standardisé et reconnu dans la littérature comme étant le plus fiable. De plus, cette étude a été menée sur des étudiants ayant suivi des cours d'éthique comportant des séances de réflexion en petits groupes, alors que les deux études précédentes avaient été menées avec des étudiants ayant suivi un enseignement en éthique basé uniquement sur des cours magistraux. Toutefois, il ne précise pas quelle est l'importance de ces cours d'éthique, on ne peut donc pas constater s'il s'agit d'un enseignement à part entière ou de cours d'introduction.

D. J. Self a déduit de toutes ses études que l'enseignement en éthique était fondamental et que la pédagogie de cet enseignement était essentielle au développement des capacités éthiques et morales des étudiants. En effet, un enseignement mal conduit ou non adapté n'a aucune influence sur le développement moral des étudiants et peut même l'inhiber. Ainsi, il suggère que l'enseignement en éthique dispensé aux étudiants de ses études ne suffit pas à permettre le développement de leurs capacités morales afin de compenser l'inhibition des capacités morales de l'enseignement vétérinaire en général. Il en conclut que l'enseignement en éthique vétérinaire devrait être mieux développé et surtout inclure plus de séances de réflexion et de discussion en petits groupes, comme l'ont prouvé les résultats de son étude sur les étudiants en médecine [**69**].

Partant des mêmes réflexions, une autre étude, plus conséquente, menée par C. Quinn, T. Kinnison et S. A. May sur plus de 200 étudiants, sur l'orientation des décisions

morales, a été réalisée en 2012 [**59**]. Elle utilisait une version adaptée de l'échelle de Justification Morale aux étudiants vétérinaires, avec trois grands principes : la Justice, le Soin pour autrui ou Sollicitude, c'est-à-dire la prise en considération des facteurs humains et la Sollicitude pour les animaux, c'est-à-dire la préoccupation pour les soucis relatifs aux animaux. Cette étude se basait aussi sur une étude précédente [**56**], réalisée en 2001, sur le comportement des étudiants vétérinaires par rapport au bien être animal. En effet, cette étude révélait que les femmes avaient une plus grande empathie envers les animaux et qu'elles la gardaient au cours de leur cursus, alors que les hommes présentaient une empathie moindre et que cette dernière avait encore tendance à diminuer au cours de leur scolarité. Les auteurs ont donc choisi de mettre en relief l'importance de l'empathie dans le développement moral, en prenant en compte les principes de Sollicitude pour autrui et pour les animaux.

A travers plusieurs affirmations et situations pratiques, les auteurs ont élaboré différentes réponses, correspondant à l'un ou à plusieurs de ces principes, les étudiants de première, troisième et dernière année notant chaque réponse sur une échelle de Likert de 1 à 10 afin de déterminer leurs préférences dans l'élaboration d'une décision morale.

Les scores obtenus suggèrent que deux tiers des étudiants ont une approche mixte dans la résolution des dilemmes éthiques. Cependant la majorité des étudiants montrait une orientation préférentielle pour la Justice, ce qui confirme en partie les hypothèses de D. J. Self [**71**] sur l'approche combinée des principes, mais qui ne correspond pas à l'orientation préférentielle de la Sollicitude pour autrui qu'il avait mis en évidence dans la résolution des dilemmes.

Cette étude a aussi révélé une différence significative entre les hommes et les femmes concernant l'importance de la Sollicitude pour les animaux. Les femmes accordent plus d'importance à ce principe que leurs homologues masculins. De plus, la Sollicitude pour autrui était significativement plus faible pour les étudiants en dernière année, par rapport aux autres années, surtout pour les hommes.

La différence significative à propos de la Sollicitude pour autrui intervient au début des stages pratiques et des rotations cliniques au sein de l'école et paraît liée à cette période très intense et hautement stressante pour les étudiants, ainsi qu'au sexe, les hommes présentant la plus forte diminution de prise en considération des facteurs humains. Les auteurs suggèrent ainsi que cette diminution est liée au manque de figures modèles, à l'énorme quantité de compétences à acquérir en peu de temps, au stress quotidien, au manque de temps et aux relations avec les clients. Cette période constitue l'initiation des étudiants à la pratique vétérinaire quotidienne et leur donne l'occasion d'appliquer leurs connaissances scientifiques, tout en leur demandant d'interagir avec des clients, de gérer des situations pratiques et d'être confrontés aux dilemmes éthiques couramment rencontrés par les vétérinaires praticiens. Cette étape est donc déterminante pour leur future pratique.

Les expériences éprouvées pendant les premières expériences de pratique clinique semblent donc grandement influencer la perception et l'orientation des décisions morales, confortant l'idée de l'importance d'un enseignement en éthique au cours du cursus vétérinaire. Toutefois, il faut aussi prendre en considération le fait que cette étude est en partie biaisée par le fait que ce ne sont pas les mêmes étudiants qui ont été interrogés au début et à la fin de leur formation, mais des étudiants d'années différentes, interrogés au même moment. Les résultats auraient peut-être été différents si l'on avait bien suivi l'évolution des mêmes étudiants au cours de leur cursus.

Cette étude poursuit et développe donc les recherches de D. J. Self [**70**] [**71**] [**72**] [**75**] et permet de compléter les connaissances sur le développement moral et donne une autre approche de l'étude des capacités morales avec une autre échelle. Elle confirme la présence de plusieurs principes fondateurs dans le raisonnement moral des étudiants vétérinaires avec la présence de la Justice, du Soin pour autrui et du Soin pour les animaux.

Les auteurs suggèrent aussi que la diminution des capacités morales décrites dans les études de Self [**70**] [**75**] serait liée aux conditions de l'initiation des étudiants à la pratique vétérinaire, lors de leurs premiers stages et de leurs rotations cliniques. Cela fait sens et confirmerait l'importance d'un enseignement de l'éthique vétérinaire afin d'apprendre aux étudiants à résoudre les dilemmes éthiques plus facilement et d'augmenter leurs capacités de raisonnement moral.

Voyons maintenant comment l'enseignement de l'éthique s'est développé suite à la prise de conscience des lacunes de l'enseignement vétérinaire traditionnel.

B) Les débuts historiques de l'enseignement de l'éthique :

Depuis la prise de conscience de la nécessité d'un enseignement en éthique, de nombreuses études ont été réalisées afin de faire un état des lieux de l'enseignement de l'éthique dans les écoles vétérinaires, tout autour du monde, et d'évaluer l'intérêt d'un tel enseignement. Des réglementations ont aussi été mises à jour afin de répondre à la demande. Voyons quels ont été les débuts de l'enseignement de l'éthique et ses évolutions.

1) Les précurseurs de l'enseignement en bien-être animal en école vétérinaire :

D. M. Broom est l'un des précurseurs mondiaux de l'enseignement de l'éthique et du bien-être animal, ces deux notions étant incontestablement liées. Dans un article [**11**], rédigé en 2005, il analyse l'enseignement en bien-être animal dans les écoles vétérinaires et agronomiques autour du monde et explique que le bien-être animal est rapidement devenu une discipline scientifique, depuis les années 80, suite aux demandes croissantes du public. En effet, les membres du Parlement Européen reçoivent plus de lettres à ce sujet qu'à propos de n'importe quel autre sujet et de nombreuses organisations internationales, comme l'OIE, dont le but est de garantir la santé humaine par la lutte contre les maladies animales, ont fait du bien-être animal leur priorité et s'appuient sur les avis des scientifiques experts dans ce domaine [**11**].

Il précise qu'il est devenu le premier enseignant en bien-être animal, en 1986, à l'université vétérinaire de Cambridge. En 2005, ils étaient dix-neuf enseignants référencés en bien-être animal autour du monde, mais il y avait en réalité au moins douze autres enseignants dont le titre ne comportait pas le terme de bien-être animal, mais dont les recherches et l'enseignement concernaient principalement ce domaine. Sur ces trente et un enseignants, seuls dix étaient présents depuis 1995, les autres étant arrivés depuis, et seulement un tiers étaient vétérinaires, les autres étant des éthologues qui en sont venus à diversifier leur travail et ont acquis de nouvelles compétences dans ce domaine. Il révèle aussi que les cours en bien-être animal sont passés de deux en 1986 à plus de cent en 2005.

Ainsi, pour lui, le bien-être animal est une discipline scientifique en pleine croissance qui a un lien très fort avec la médecine vétérinaire. Les vétérinaires ont ainsi un rôle majeur à jouer dans le développement du bien-être animal et dans les recherches qui s'y rapportent, c'est donc une matière fondamentale à enseigner de façon formelle et obligatoire, lors du cursus de formation initiale.

2) Les premières évaluations de l'enseignement de l'éthique :

L'une des premières évaluations de l'enseignement de l'éthique a été réalisée en 1994, aux Etats Unis, par D. J. Self [**73**]. Il a ainsi étudié l'enseignement de l'éthique dans les vingt-sept écoles vétérinaires américaines, en demandant si l'éthique était enseignée de façon formelle ou intégrée à d'autres sujets, dans le cursus de base ou en enseignement optionnel, en quelle année et combien d'heures étaient consacrées à cet enseignement. Sur les vingt-sept écoles, seules six avaient un enseignement formel en éthique, mais chaque école avait au moins un enseignement de l'éthique obligatoire intégré avec d'autres sujets comme la législation, la médecine, les relations avec les clients ou le management. La plupart des écoles limitait l'enseignement de l'éthique à une seule année, alors que cinq écoles répartissaient cet enseignement sur au moins deux ans. Des cours optionnels étaient proposés dans huit écoles. Le nombre d'heures de cours consacrés à l'éthique allait de quatre à quarante trois heures, avec une moyenne de quinze heures, et était la variable présentant la plus grande amplitude de variation. Ainsi, toutes les écoles présentaient au moins un enseignement intégré en éthique, mais le nombre d'heures dévolues à cette matière était très variable et dépendait très certainement de l'influence de personnes compétentes ou qualifiées en éthique dans les écoles.

L'étude de Self a permis ainsi de réaliser une première base de données sur l'enseignement de l'éthique vétérinaire aux Etats Unis. Cette étude est la toute première de ce genre dans le monde entier et reflète bien l'avance des Etats Unis dans ce domaine.

En 2001, le premier projet de grande envergure sur l'évaluation de l'enseignement de l'éthique en Europe, le projet Aristoteles, voit le jour [**44**]. En effet, une étude est menée dans dix-sept pays Européens sur l'enseignement de l'éthique dans les écoles vétérinaires et agronomiques. Cette étude révèle que la plupart des cours d'éthique sont récents, 43% d'entre eux ont été créés depuis 1997 et 15% depuis 2000. La grande majorité des cours sont compris dans le cursus initial de formation et le volume de cours est très variable, allant de une à trois cent vingt heures, avec une moyenne de vingt-cinq heures et une médiane de dix heures. Seulement un quart des cours sont formels, les trois quarts sont des cours intégrés à d'autres matières et un quart des enseignants sont des membres d'autres facultés invités pour dispenser leurs connaissances. Ainsi, il y a souvent peu d'enseignants spécialisés en éthique et les écoles font fréquemment appel à des membres de la faculté de philosophie ou de littérature afin d'assurer les cours en éthique. Des subventions européennes sont aussi accordées afin de permettre la création d'un site internet d'échanges et de partage sur l'enseignement de l'éthique en Europe [**58**]. Ce site a pour objectif de favoriser les échanges sur les expériences et les méthodes d'apprentissage de l'éthique, afin de d'inclure les enjeux européens dans cet enseignement et de favoriser la mobilité des étudiants entre les

différents pays. Cependant, faute de subventions supplémentaires, ce programme n'a pas été actualisé après 2004, même s'il reste consultable aujourd'hui.

3) L'évolution de l'enseignement de l'éthique :

a) Au niveau mondial :

Les premières préoccupations mondiales pour un enseignement en éthique vétérinaire sont initialement liées au souci croissant de l'opinion publique quant au bien-être animal au début des années 90. En effet, la première conférence de l'OIE sur le bien-être animal, qui s'est tenue à Paris en 2004 [**54**], aborde pour la première fois le rôle du vétérinaire dans le bien-être animal [**21**] et l'importance de l'enseignement de cette discipline dans le cursus vétérinaire [**23**]. En effet, l'une des priorités du programme de l'OIE, sur la période 2001-2005, est de développer les réflexions et les recherches sur le bien-être animal [**54**] [**7**]. L'OIE a donc créé un groupe de travail dévolu à ce sujet, afin de mener une véritable recherche et de prendre en compte tous les enjeux liés à l'exploitation animale autour du globe et ainsi développer des normes et une politique internationale en réponse aux attentes du public. Le groupe de travail sur le bien-être animal a été mis en place lors de la 70ème Session générale de l'OIE, en mai 2002. L'une des stratégies développées lors de cette première conférence était de renforcer l'implication du vétérinaire dans les débats et dans l'amélioration du bien-être animal [**60**].

Ces réflexions sur la formation vétérinaire ont entraîné l'organisation de la première conférence de l'OIE sur l'enseignement vétérinaire en 2009 [**50**]. L'objectif principal de cette conférence était de faire le point sur l'enseignement vétérinaire en Europe à l'aide du système d'évaluation des établissements Européens, développé conjointement par l'European Association of Establishments for Veterinary Education, l'EAEVE et la Federation of Veterinarians of Europe, la FVE, depuis le début des années 1990, dans un objectif d'harmonisation des cursus [**8**]. La FVE est l'organisation officielle européenne des vétérinaires, dont les objectifs sont de promouvoir la santé animale, le bien-être animal et la santé publique en Europe et de défendre les positions des vétérinaires au sein des organisations européennes.

L'EAEVE, quant à elle, représente l'organisme officiel d'accréditation des écoles vétérinaires des état membres de l'Union Européenne, mais aussi des pays de l'Europe au sens large, comprenant ainsi la Turquie et Israël. Ces deux associations oeuvrent ensemble afin de défendre le niveau de formation vétérinaire dans toute l'Europe, grâce à un système d'accréditation des établissements partenaires.

Ce système d'accréditation permet d'assurer un niveau minimum acceptable dans tous les établissements approuvés, favorisant ainsi les échanges au niveau mondial. Cette

conférence s'est focalisée sur l'enseignement européen, bien qu'elle procède d'une organisation mondiale, certainement à cause de la forte présence de membres européens à l'OIE et afin de favoriser les échanges entre l'Europe, les Etats-Unis et le reste du monde.

En 2009, l'enseignement de l'éthique n'était pas encore considéré comme une priorité. Cependant, en 2011, lors de la 2ème conférence sur l'enseignement vétérinaire, la notion de bien-être animal est abordée de nouveau [**51**]. De cette conférence découleront les *"Recommandations de l'OIE sur les compétences minimales attendues des jeunes diplômés en médecine vétérinaire pour garantir la qualité des Services vétérinaires nationaux"* [**52**], en 2012, où les compétences en éthique sont clairement évoquées et valorisées, ainsi que les "*Lignes directrices de l'OIE sur le Cursus de formation initiale vétérinaire"* [**53**], en 2013, qui regroupent l'ensemble des matières indispensables à tout cursus vétérinaire et insistent sur l'enseignement de l'éthique.

Ce document précise que le *contenu pédagogique doit permettre au futur vétérinaire de bien comprendre et d'évaluer les codes de bonne conduite professionnelle et d'éthique médicale vétérinaire ainsi que les lois et réglementations nationales et locales qui régissent l'exercice de la médecine vétérinaire.*

C'est un modèle de cursus idéal qui doit, bien sûr, être adapté à chaque pays, étant donné les différences d'organisation des cursus selon les pays et les écoles, toutes les écoles n'ayant pas le même nombre d'années d'étude. Ainsi, on note graduellement une progression de l'intérêt de l'OIE pour l'enseignement de l'éthique dans les écoles vétérinaires, depuis le début des années 2000.

D. C. J. Main [**43**] considère que ce sont ces conférences qui sont l'un des catalyseurs de l'évolution de l'enseignement du bien-être animal et de l'éthique en Europe et que c'est grâce à la pression de l'opinion publique et d'agences internationales comme l'OIE que l'enseignement du bien-être animal a été inclus dans les cursus vétérinaires.

b) Au niveau Européen :

Au niveau européen, l'enseignement vétérinaire est réglementé depuis 1978, suite à la publication des premières directives sectorielles relatives à la formation vétérinaire [**8**]. L'objectif principal est, à terme, d'aboutir à une harmonisation des cursus et des formations, afin de garantir un niveau de formation initiale minimal acceptable dans tous les pays membres et ainsi de faciliter les équivalences de diplôme et donc la mobilité des vétérinaires diplômés en Europe à l'étranger.

La directive 2005/36/EC [**20**] du parlement Européen, révisée fin 2013 (2013/55/UE) qui régit l'enseignement vétérinaire au niveau Européen, aborde aussi le sujet de l'enseignement de l'éthique dans la section des sciences de base et prône un enseignement adéquat de l'éthique et de la législation professionnelle. Elle préconise donc aussi un enseignement approprié de l'éthique vétérinaire, sans entrer dans les détails. La précédente directive à ce sujet, la directive 78/1027 [**8**], dont l'arrêté du 8 mars 1994 [**19**] fixait le cursus des études vétérinaires, n'abordait pas du tout ce sujet. C'est le système européen d'évaluation de la formation vétérinaire, développé par l'EAEVE et la FVE au début des années 90 [**85**], qui a mis en évidence la nécessité de changer les normes et de réadapter le cursus aux besoins actuels des vétérinaires, c'est-à-dire lui donner les connaissances scientifiques, mais aussi les "*savoir-faire et le savoir-être*" [**8**] nécessaires à l'exercice de son métier. Conscientes de l'importance des questions de bien-être animal, la FVE et l'EAEVE ont ainsi mis en place un groupe de travail consacré à l'enseignement du bien-être animal dans les écoles vétérinaires européennes et à développer un modèle de cursus inclut dans l'enseignement obligatoire [**26**]. De ces concertations, vont découler prochainement un ensemble de connaissances et de compétences permettant aux étudiants vétérinaires de tenir un raisonnement scientifique et de reconnaître des arguments fallacieux, afin de pouvoir participer à des débats publiques en maîtrisant ce sujet hautement polémique.

c) Au niveau national :

Au niveau national, nous ne nous intéresserons qu'à l'exemple de la France, pour limiter l'étude. Ainsi, le dernier référentiel de cursus vétérinaire, élaboré par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche, en 2008, aborde aussi le sujet de l'éthique [**18**]. En effet, il est dit que l'étudiant doit respecter les règles du bien-être animal et de l'éthique, qu'il doit être conscient de ses responsabilités éthiques et des enjeux du développement durable, sans toutefois préciser de quelle façon l'éthique doit être évoquée et enseignée dans le cursus.

C) Les premières initiatives d'enseignement publiées : des résultats controversés

La première initiative d'enseignement en éthique vétérinaire, publiée par E. L. Erde et R. Pollock, est un séminaire optionnel, de trois heures par jour pendant trois semaines, organisé par le collège de médecine vétérinaire de New York, en 1986 [**22**]. Le séminaire était divisé en deux phases principales, la première ayant pour but de présenter l'éthique philosophique, d'illustrer et d'expliquer les concepts, les arguments ainsi que de détailler les différents niveaux de dilemmes. Cette partie abordait aussi les thèmes de la santé, la déontologie et la mort. La deuxième partie était dévolue à identifier des problèmes moraux rencontrés en médecine vétérinaire et à les classer, les participants étant libres de choisir d'approfondir les cas qu'ils préféraient au cours du temps qu'il leur restait. Avant chaque séance, des lectures pertinentes aussi bien médicales, vétérinaires, philosophiques que de source populaire, étaient sélectionnées, afin de préparer au mieux chaque débat avec des arguments différents. Les lectures étaient analysées et synthétisées afin de développer l'esprit critique des étudiants et de leur apprendre à raisonner correctement. Les seules exigences pour participer à ce séminaire étaient de prendre part aux discussions et de tenir un journal de bord sur les réflexions inspirées par ce séminaire et toutes les questions suscitées à la suite des séances.

Les résultats ont été très positifs, avec des avis très élogieux des étudiants sur cette opportunité de pouvoir débattre, échanger et participer activement à ce cours. Les journaux ont tous été lus, annotés et rendus à leurs auteurs et révélaient des réflexions très pertinentes. De plus, alors que seulement six étudiants étaient officiellement prévus, il y a eu entre douze et vingt quatre personnes à chaque séance et l'assiduité de chacun a été remarquable. Toutefois, les auteurs relèvent que les étudiants n'ont pas la possibilité, dans leur cursus, de lire autre chose que des articles relatifs à la médecine et qu'ils ne peuvent pas préparer correctement ce cours d'éthique. Ils manquent donc de culture et par conséquent de réflexion. Or les cours d'éthique ne doivent pas concurrencer les cours traditionnels déjà bien chargés, c'est pourquoi les auteurs concluent que ce séminaire était une expérience très positive, dont les objectifs principaux ont été atteints, mais que les cours d'éthique devraient être plus développés et répartis tout au long du cursus.

Pour eux, un enseignement idéal comprendrait une première partie en début de scolarité avec une introduction aux concepts et des discussions autour de l'utilisation des animaux dans l'enseignement et en recherche. Puis l'enseignement devrait être poursuivi chaque année jusqu'en dernière année, où une après-midi par semaine devrait être consacrée à des débats éthiques sur des situations rencontrées en pratique.

Cette première étude révèle donc un résultat positif, cependant, la deuxième étude recensée [**74**], réalisée par D. J. Self en 1995, a publié des résultats beaucoup moins positifs.

En effet, D. J. Self a analysé les effets, sur les capacités morales des étudiants, selon le DIT de la théorie de J. R. Rest, d'un cours d'éthique vétérinaire effectué au premier semestre en première année au collège de médecine vétérinaire du Texas. Le cours a été réparti en onze sessions d'une heure de cours magistral sur la théorie morale, la prise de décision éthique, l'utilisation des animaux en recherche et en enseignement, suivies de deux sessions de deux heures en petits groupes de discussions. Les séances, en groupe de huit étudiants, se sont déroulées en présence d'un ou de deux intervenants, des vétérinaires praticiens provenant de tout l'état et pratiquant pour certains en grands animaux et pour d'autres en animaux de compagnie, et ont permis de débattre sur des situations concrètes de dilemmes moraux. Les intervenants ont permis de guider les débats et de soulever les questions pertinentes à chaque exemple, les étudiants étant encouragés à débattre entre eux et à échanger leurs idées afin de trouver une solution aux problèmes posés.

Les résultats n'ont pas révélé de différence globale significative entre les capacités morales avant l'enseignement et après les cours, alors que les étudiants ont trouvé les cours intéressants et stimulants.

Toutefois, les analyses statistiques ont montré une différence significative entre les capacités des hommes et des femmes. Celles des femmes augmentaient, alors que celles des hommes diminuaient après la formation. Or les précédentes études du même auteur sur l'influence de l'enseignement vétérinaire sur le développement moral démontraient une absence de développement moral au cours de cursus vétérinaire, malgré la présence de cours de base sur l'éthique et la morale. Il avait uniquement mis en évidence des capacités morales supérieures chez les femmes, mais elles n'augmentaient pas au cours de la scolarité. Toutefois, ces études se basaient sur des étudiants n'ayant pas suivi de cours d'éthique très développé, comme dans cette dernière étude.

Il en a donc conclu que l'enseignement de l'éthique développé dans sa dernière étude n'a eu un effet positif que chez les femmes et pas chez les hommes. Cependant, ce résultat est assez controversé du fait que l'enseignement ne comportait que quinze heures de cours, avec assez peu de sessions en petits groupes de réflexion et beaucoup de cours magistraux, ce qui reste encore très peu pour un enseignement majeur.

D. J. Self en a conclu que le résultat sur les femmes est très intéressant et qu'il faut maintenant rechercher quel est le meilleur format à adopter pour l'enseignement de l'éthique, combien d'heures et quelle organisation se révèle la mieux adaptée.

Une autre étude [**27**], conduite par K. Fogelberg en 2009, a évalué l'enseignement de l'éthique professionnelle et des facultés de communication des étudiants de trois écoles vétérinaires américaines. Cette étude avait pour objectif d'établir à la fois le niveau de confiance des étudiants et des enseignants dans leurs capacités de communication avec les

clients et dans des situations de dilemmes éthiques pratiques et d'évaluer leur niveau dans ces domaines, à l'aide d'une série de dix-sept questions auxquelles les interrogés devaient répondre "tout à fait d'accord", "d'accord", "neutre", "pas d'accord" ou "pas du tout d'accord". Cette étude avait aussi pour but d'établir un modèle d'évaluation des compétences en communication et en éthique.

Les conclusions de cette étude sont assez mitigées. En effet, les résultats ont montré que les étudiants se sentaient assez confiants sur tous les sujets de discussion, exceptés ceux concernant les coûts des traitements, avec des clients émotifs ou en matière de communication non verbale. Ils ont aussi démontré de bonnes capacités de raisonnement éthique. Les enseignants, quant à eux, se montraient plus confiants dans leurs capacités de communication, sauf sur les sujets de paiement et de coûts de traitement. Cependant, sur certaines questions, concernant notamment le fait de dénoncer un ami à l'Ordre en cas de violation éthique, ils ont démontré être significativement plus favorables à ne rien dire.

Ainsi certaines questions étaient faciles à résoudre et ont entraîné la même réponse de la part des étudiants et des professeurs, d'autres étaient beaucoup moins évidentes sur la conduite à tenir et ont entraîné plus de divergences que ce soit pour les enseignants ou les étudiants. Enfin, sur certaines questions, les étudiants étaient clairement plus susceptibles de dire la vérité que les enseignants. Ceci a conduit les auteurs à se demander si les enseignants étaient moins éthiques que les étudiants, ou simplement moins idéalistes? En effet, certains professeurs considéraient que dire toute la vérité n'est pas toujours bien accepté et qu'il faut parfois mieux en cacher une partie. Cependant, cela soulève la problématique de la vérité : est-il éthique de cacher une partie de la vérité, pour, par exemple protéger un ami? De plus, ne peut-on pas faire plus de mal que de bien, surtout en se plaçant du côté de la personne concernée? Selon les faits, les conséquences ne sont pas du tout les mêmes.

Cela met bien en évidence que l'éthique se base sur des nuances subtiles, tout n'est pas noir ou blanc. Il est donc difficile de répondre à une telle question, sans prendre un exemple détaillé. Ainsi, il paraît difficile d'évaluer réellement les capacités éthiques de quelqu'un en se basant uniquement sur sept questions fermées, donc déjà orientées en fonction de ce qu'attendent les auteurs du questionnaire.

De plus, est-on réellement capable de dire toute la vérité en pratique? En effet, il est facile, en théorie, d'enjoliver sur le papier, mais est-on vraiment prêt à en assumer les conséquences en pratique?

Les auteurs en ont conclu que les enseignants et les étudiants comprennent et adhèrent aux standards et aux principes éthiques, mais qu'ils ne sont pas capables de les appliquer dans toutes les circonstances et à en assumer les conséquences. Ainsi, on peut en conclure qu'il n'y a pas une conduite morale unique, mais qu'il y a uniquement un cadre général, avec des normes et des standards à appliquer et à adapter à chaque situation.

L'intérêt de l'enseignement de l'éthique serait donc de comprendre les grands principes de l'éthique et de développer la sensibilité des étudiants aux soucis d'autrui, afin qu'ils soient en mesure, plus tard, de reconnaître une situation de dilemme éthique et de la résoudre en tenant compte de tous les enjeux.

Par la suite, d'autres études ont démontré un effet tout à fait bénéfique des cours d'éthique.

S. J. Hazel a cherché à évaluer l'influence d'un cours en éthique et en bien-être animal sur la considération des étudiants envers les animaux et leur empathie pour leurs propriétaires en 2011 [**32**]. Elle a mené son étude à la fois sur des étudiants en faculté de biologie et des étudiants vétérinaires en prenant en compte de nombreuses données comme l'âge, le sexe, la possession d'un animal, la présence d'un animal lors de l'enfance, le végétarisme, les animaux avec lesquels ils souhaitent exercer (équins, ruminants, animaux de compagnie, porcs et volailles, animaux de laboratoire ou faune sauvage), les études et les emplois précédents. Pour elle, l'étude de l'impact de cours en éthique et en bien-être animal est tout à fait pertinente, car une étude précédente avait montré une diminution d'empathie des étudiants vétérinaires de sexe masculin envers les animaux au cours de leurs études. Elle affirme que cette étude a une grande importance pour la pratique des vétérinaires car l'empathie envers les animaux ou les humains influence la considération du vétérinaire et par conséquent les soins pratiqués aux animaux.

Elle a formulé cinq hypothèses préalables :

- les élèves ont une considération différente selon le type d'animal : de compagnie, de production ou sauvage ;
- il y a une différence de considération et d'empathie entre les hommes et les femmes;
- la considération et l'empathie sont liées au type de pratique que les étudiants désirent exercer plus tard ;
- la considération et l'empathie augmentent grâce à un enseignement adapté ;
- il n'y a aucune différence entre les étudiants vétérinaires et les étudiants en faculté de science.

Les résultats ont révélé que les étudiants considéraient mieux les animaux de compagnie que les autres, avant les cours, mais qu'il y avait une nette amélioration de la considération et de l'empathie pour les animaux sauvages et de production après les cours. Toutefois, cette amélioration n'est pas observée pour les animaux de compagnie et n'est notée que pour les étudiants vétérinaires et non pour les étudiants biologistes. L'étude a aussi démontré une différence significative de considération et d'empathie envers toutes les catégories d'animaux entre les hommes et les femmes, les femmes présentant un score plus élevé que les hommes.

De plus, les étudiants possédant un animal de compagnie présentaient un score de considération plus élevé pour les animaux de compagnie que ceux qui n'avaient pas d'animal, alors que les étudiants ayant grandi avec un animal montraient un score plus élevé uniquement pour les animaux de production. De plus, les végétariens présentaient un score de considération plus élevé pour les animaux de production, mais pas pour les autres. Les étudiants voulant exercer en rurale présentaient un score inférieur pour les animaux de production et sauvages, alors que ceux voulant pratiquer en faune sauvage présentaient un score supérieur pour ces mêmes catégories d'animaux. Les étudiants voulant exercer en animaux de compagnie montraient un score supérieur pour les animaux de production.

Toutefois, seuls les étudiants souhaitant pratiquer en rurale présentaient une empathie moindre par rapport aux autres étudiants. L'empathie n'était pas autant influencée que la considération pour les animaux par les différents facteurs étudiés.

Ainsi, cette étude a bien démontré une corrélation entre la considération et l'empathie avec un grand nombre de facteurs (le sexe, les animaux concernés, ...) ainsi qu'une augmentation de l'empathie et de la considération chez étudiants vétérinaires envers les animaux suite à l'enseignement en éthique. Cela confirme donc le bénéfice de cet enseignement. S. J. Hazel a donc réussi à valider quatre des cinq hypothèses, la seule hypothèse infirmée par cette étude concerne l'absence de différence entre les étudiants vétérinaires et biologistes. En effet, une amélioration a été observée chez les étudiants vétérinaires, mais pas chez les étudiants biologistes, alors qu'ils avaient suivi exactement le même cours. Elle n'a pas réussi à trouver d'explication et suggère que les données démographiques influent, ainsi que la façon dont les étudiants ont perçu ce cours en fonction de leurs propres motivations et de leurs priorités. Ainsi, cela met en relief l'importance de la façon dont l'éthique est enseignée : elle doit être adaptée au public concerné pour réellement influencer les étudiants.

S. J. Hazel a ensuite conduit une autre étude [**33**], en 2013, en adaptant une pédagogie fondée sur un enseignement en petits groupes. En effet, elle a testé les étudiants individuellement et lors de travail en commun et a mis en évidence des résultats supérieurs dans ce dernier cas, prouvant l'avantage du travail en équipe dans la réflexion éthique. De plus, les étudiants ont indiqué se sentir pleinement concernés par les discussions, les aidant à mieux apprendre et à développer leurs capacités de travail en équipe et de communication. En effet, l'enseignement en groupe a permis d'impliquer personnellement les étudiants et de les intéresser aux cours. Les retours ont été très positifs, les étudiants indiquant clairement qu'ils préféraient le travail en groupe aux cours magistraux. L'enseignement de l'éthique en petits groupes s'est donc révélé une excellente méthode pédagogique, approuvée par les étudiants et permettant de développer d'autres compétences indispensables comme le travail en équipe et la communication. Les enseignants ont aussi validé cette méthode qui leur permettait de garder l'attention des étudiants et de communiquer plus facilement avec eux que dans un cours magistral en

amphithéâtre. L'auteur en déduit que cette méthode pédagogique devrait être généralisée à d'autres établissements.

Une autre étude [**1**] ayant montré un impact positif d'un enseignement en éthique, a été conduite en 2010, au collège de médecine vétérinaire du Michigan. Un cours obligatoire en bien-être animal et en éthique vétérinaire a été dispensé durant le premier semestre des étudiants. L'enseignement comprenait à la fois des conférences, des discussions en petits groupes, des exposés écrits, des analyses de cas pratiques ainsi que la rédaction d'un essai personnel, par chacun des étudiants, sur leurs propres choix moraux. Une évaluation a été mise en ligne à la fin du semestre afin de recueillir le ressenti des élèves et des intervenants sur cet enseignement. La grande majorité des étudiants l'ont trouvé enrichissant et se sentaient plus aptes à identifier un problème éthique et à en débattre. Ils ont aussi trouvé que le temps nécessaire pour ce cours était raisonnable. Certains ont émis un avis plus mitigé sur les essais, qu'ils n'ont pas trouvé assez clairs, pas assez cadrés. Cependant, les réponses étaient dans l'ensemble très favorables à ce cours ; les intervenants les ont trouvé formateurs et ont affirmé que leur participation à ce cours avait influencé leurs interactions avec leurs collègues et leurs étudiants. L'auteur, S. K. Abood, en conclut qu'il devrait être intégré aux autres années et aborder d'autres sujets de société comme l'environnement.

Ainsi, à travers ces différentes publications relatives aux premières initiatives d'enseignement d'éthique publiées, on a pu constater que les auteurs concourent quant à l'intérêt de ces initiatives, mais que leur bénéfice reste incertain. Pourquoi ces contradictions entre des études ayant visiblement le même objectif? Certains, comme D.J. Self [**74**] ont montré une absence d'impact des cours d'éthique sur les capacités morales des élèves, alors que d'autres, comme S. J. Hazel [**32**] [**33**] ont confirmé un bénéfice certain de ces cours. Que peut-on vraiment en conclure?

D) Analyse de ces contradictions :

1) L'absence d'homogénéité :

La première différence frappante entre toutes ces études est la grande disparité entre les différents enseignements. En effet, comme il n'existe actuellement pas de consensus sur l'enseignement en éthique, chaque enseignant a dû choisir sa pédagogie et sa façon d'enseigner.

On note ainsi une grande différence entre les quinze heures de cours de l'étude de D. J. Self [**74**] et les quarante-cinq heures de celle de E. L. Erde [**22**] ou les quarante-huit heures de la première étude de S. J. Hazel [**32**]. Par ailleurs, ces heures de cours ne reflètent pas la quantité de travail personnel nécessaire, avant et après chaque cours, souvent assez conséquente. Ainsi, lors du séminaire de E. L. Erde [**22**], les étudiants devaient préparer chaque séance en lisant des ouvrages sélectionnés, ainsi que tenir un journal de bord sur leurs impressions et leurs questions, ce qui leur a certainement demandé beaucoup de travail personnel.

De plus, certains professeurs se sont basés principalement sur un enseignement en petits groupes de travail, argumentant que cela implique activement les étudiants et améliore leur apprentissage, alors que d'autres ont préféré une méthode plus traditionnelle avec davantage de cours magistraux. Ainsi, la deuxième étude de S. J. Hazel [**33**] étudiait principalement les bénéfices de l'enseignement en groupe. Les cours étaient donc répartis sur six semaines, avec six heures de cours dans la semaine, comportant trois heures de conférence, une heure de travaux dirigés et deux heures de travaux pratique en petits groupes, alors que dans l'étude de E. L. Erde [**22**], les étudiants assistaient uniquement à des conférences auxquelles ils devaient obligatoirement participer.

Certains cours comportaient aussi une partie de rédaction personnelle afin d'encourager les étudiants à développer leurs propres idées, comme un journal de bord dans l'étude de E. L. Erde [**22**] ou des essais personnels dans l'étude de S. K. Abood [**1**].

De plus, tous ces cours n'étaient pas enseignés au même moment du cursus : la plupart étaient programmés en première année; pour d'autres, les auteurs ne précisaient rien. Or le moment où ces cours sont enseignés influence sans aucun doute leur impact sur les étudiants. En effet, la compréhension de sujets complexes nécessite des connaissances de base, ce qui est un argument pour prévoir ces cours en milieu de cursus. Toutefois, certains sujets nécessitent une certaine expérience clinique, afin de réaliser l'importance et les enjeux, ils doivent donc être enseignés en fin de cursus pour être tout à fait profitables.

On constate donc bien que l'on ne peut pas comparer ces différents essais d'enseignement, leur différence étant trop grande. Ceci nous entraîne à nous interroger sur la meilleure façon d'enseigner l'éthique : comment cet enseignement peut-il être optimisé?

2) L'évaluation des cours est différente :

Par ailleurs, les études évaluaient chacune des notions différentes : les études de E. L. Erde [**22**] et de S. K. Abood [**1**] évaluaient de façon globale l'avis et le ressenti des étudiants et des intervenants, grâce à des questionnaires de satisfaction, alors que les autres études évaluaient plus précisément soit les capacités de raisonnement moral, soit l'empathie, soit la considération pour les animaux, soit les facultés de communication, soit les compétences éthiques. Ainsi ces dernières études étaient focalisées sur l'impact de l'enseignement de l'éthique sur les aptitudes des étudiants.

Par ailleurs, elles ne se basaient pas toutes sur la même théorie et sur la même technique d'évaluation. Ainsi, D. J. Self [**74**] s'est basé sur la théorie de J. R. Rest avec le DIT, alors que J. Hazel [**32**] s'est appuyée pour sa première étude sur l'échelle Pet, Pest, Profit.

K. Fogelberg [**27**], quant à elle, s'est fondée sur une série de dix affirmations, choisies parmi des problèmes éthiques courants, et a évalué la réponse sur le fait de révéler la vérité en toute circonstance. Ce qui est, comme on l'a déjà développé, assez réducteur d'une vision éthique. Ainsi, chaque étude a utilisé des outils différents : échelle d'empathie, mesure de développement moral, réponse à des QCM, ...

Par conséquent, on s'aperçoit qu'il est très difficile de comparer ces études entre elles et donc d'en tirer des conclusions probantes. Par ailleurs, il faut être très prudent avec les notions et les principes employés. Ce qui nous entraîne à nous demander comment l'éthique peut-elle être évaluée objectivement, de manière fiable et reproductible?

3) La difficulté de mesure des capacités morales :

On constate bien, à travers ces études sur l'impact de l'enseignement de l'éthique, que l'évaluation des capacités morales et de raisonnement éthique est très complexe. En effet, sur quels critères se baser pour juger une action morale, sachant que, comme on l'a déjà développé, l'éthique est une réflexion?

Une étude très récente de J. M. Verrinder et C. J. C. Phillips [**84**] s'est intéressée au développement d'un outil de mesure des capacités morales capable d'évaluer précisément celles des étudiants vétérinaires et par conséquent permettant l'évaluation de l'enseignement de l'éthique. Le VetDIT est dérivé du DIT de J. Rest, lui-même issu des six niveaux de développement moral de la théorie de L. Kohlberg. L'auteur l'a adapté aux problèmes éthiques vétérinaires, en incluant dans les six scénarios de dilemmes moraux trois scénarios concernant des problématiques animales, les trois autres étant des scénarios de dilemme moraux de la vie civile issus de la dernière version du DIT. Cet outil a été utilisé afin de comparer les jugements moraux des étudiants vétérinaires par rapport à ceux d'étudiants universitaires provenant d'autres domaines. Sur les questions de dilemmes éthiques humains, la moyenne des scores de raisonnement moral des étudiants vétérinaires ne présentait pas de différence avec celle des autres étudiants. Cependant, pour les scénarios de dilemmes éthiques animaux, les étudiants vétérinaires ont présenté des niveaux de raisonnement moral supérieurs à ceux des dilemmes éthiques humains. De plus, le niveau de raisonnement moral était significativement inférieur pour les étudiants sans cursus universitaire préalable et pour ceux ayant une expérience avec les animaux de compagnie. Par ailleurs, les hommes ont présenté un niveau de raisonnement moral inférieur aux femmes pour les scénarios de dilemmes éthiques concernant des humains.

On peut donc en déduire qu'il est très intéressant de différencier les situations de dilemme éthique impliquant des hommes de celles impliquant des animaux, au vu des différences mises en évidence, ce qui est l'une des innovations de ce test.

Les auteurs rapportent aussi que 86% des étudiants sont favorables à l'enseignement et au développement des capacités de raisonnement éthique en première année, 54% trouvent que les sessions en petits groupes seraient très profitables pour s'entraîner à pratiquer des prises de décision éthique. Qui plus est, 54% sont d'accord sur le fait qu'il devrait y avoir plus de cours de bien-être animal.

Les corrélations entre les résultats combinés du test des scénarios humains et animaux suggèrent une validité de ce test comme outil de mesure des capacités de raisonnement moral sur des problèmes éthiques concernant des animaux. Les résultats confirment aussi l'hypothèse selon laquelle l'éducation secondaire influence positivement le développement du raisonnement moral. Les auteurs considèrent que cette méthode de mesure est tout à fait fiable et reproductible. Elle serait donc particulièrement indiquée pour identifier les

étudiants nécessitant un soutien spécifique dans cette discipline, pour évaluer l'intérêt et les bénéfices d'un programme d'enseignement en éthique, ainsi que pour développer des standards et des normes dans l'enseignement de l'éthique vétérinaire.

Cependant, ce test devrait être testé sur un plus grand échantillon et devrait encore être confirmé dans plusieurs situations avec d'autres combinaisons de scénarios humains et animaux.

L'étude conclut que les étudiants vétérinaires ont démontré un plus haut niveau de raisonnement moral sur les questions éthiques concernant les animaux que celles concernant les humains. De plus, ils ont montré un intérêt très fort pour les méthodes de développement moral. Qui plus est, le VetDIT s'est révélé un outil fiable et très pratique pour évaluer les capacités morales des étudiants vétérinaires sur des questions d'éthique animale et, en complément des méthodes de développement moral, pourrait aider à développer les capacités de raisonnement moral spécifique à la profession vétérinaire.

4) La complexité du processus de raisonnement moral :

Bien que l'étude précédente [**84**] nous ouvre de nouvelles possibilités d'évaluation des capacités de raisonnement éthique, il ne faut pas oublier que le processus de raisonnement éthique est un processus très complexe, qui fait appel à de nombreuses notions morales, juridiques, comme la justice, le soin pour autrui, ... Il apparaît donc illusoire de réussir à le maîtriser et à l'évaluer entièrement. Ainsi, comme l'explique très justement S. M. Mullan, *la prise de décision en médecine vétérinaire procède de la tête et du coeur* [**49**].

Elle explique que la prise de décision morale implique un équilibre entre le principe de justice, caractérisé par la volonté d'aboutir à un résultat juste et équitable pour toutes les parties concernées, et une approche focalisée sur la prise en considération d'autrui, basée sur l'empathie et la volonté d'aider les autres.

Elle analyse les résultats de l'étude de C. Quinn, T. Kinnison et S. A. May [**59**], sur le fait que les étudiants en dernière année montrent une diminution significative dans la valeur de la préoccupation pour autrui. Elle fait l'hypothèse que ce qui s'apparente à une "déshumanisation" des étudiants, particulièrement marquée chez les hommes, n'a pas forcément un impact négatif sur la qualité de la médecine des étudiants correspondants. Ainsi, l'empathie est une aide dans la pratique vétérinaire mais un excès d'empathie entraîne une souffrance et un stress non négligeable, lié au fait que les étudiants se mettent à la place des clients. Elle met donc en avant l'effet protecteur de cette diminution d'empathie, qui ne serait qu'une façon de se protéger face aux dilemmes éthiques

rencontrés. Par conséquent, la diminution des capacités d'empathie n'est pas forcément corrélée à une mauvaise pratique vétérinaire.

La capacité de prise de décision éthique ne procède pas uniquement du coeur, c'est-à-dire de l'empathie, mais aussi de la tête, grâce aux réflexions logiques et à la connaissance des enjeux éthiques. Elle insiste donc sur le fait qu'il faut étudier plus précisément le processus de raisonnement éthique et aider les étudiants et les vétérinaires diplômés à prendre les bonnes décisions éthiques en les formant davantage en éthique. Ainsi, ils seraient moins enclins à diminuer leurs capacités d'empathie envers les gens pour se protéger. S. M. Mullan explique que ce qui est bénéfique pour les vétérinaires l'est aussi pour la société et rejaillira forcément sur le bien-être des animaux et des propriétaires [**49**].

On constate donc qu'il n'y a pas de consensus dans ce domaine et qu'il est encore ouvert à toutes les interrogations et à toutes les études.

5) Conséquences et implications de ces études :

Par ailleurs, ces études soulèvent une autre question : y a-t-il réellement une différence d'empathie et de capacités éthiques entre les hommes et les femmes? Cette différence influe-t-elle sur la qualité des soins prodigués aux animaux en clinique vétérinaire? En effet, la proportion de femmes en école vétérinaire étant en très forte augmentation depuis les vingt dernières années [**85**], on note de plus en plus de vétérinaires femmes en clinique, certains auteurs parlent ainsi de "féminisation" de la profession [**14**]. Cette différence, si elle existe réellement, serait-elle susceptible de changer la pratique vétérinaire ainsi que d'influencer l'enseignement de l'éthique en école vétérinaire? Cela reste une question à développer, car l'on dispose de trop peu de données sur ce sujet.

Toutefois, malgré toutes les différences entre ces études, on peut quand même en dégager une notion principale. Tous les auteurs s'accordent sur le fait que l'enseignement en éthique est fondamental en école vétérinaire et qu'il nécessite davantage de recherches afin d'établir un cursus idéal. Ainsi, ce n'est pas tant l'enseignement en lui-même qui est discuté, mais la façon dont il est pratiqué. Ce qui nous amènera, plus tard, à développer les difficultés à enseigner l'éthique vétérinaire et toutes les façons d'aborder ce sujet.

On peut aussi évoquer un article, issu d'un professeur en école dentaire, qui évoque les échecs de son cursus en éthique [**9**]. Pour lui, l'enseignement de l'éthique est tout à fait inefficace et il émet une critique très virulente des étudiants en odontologie, qui, pour lui, n'ont aucune notion d'éthique ou de morale, car ils trichent très régulièrement. Il est difficile de comparer l'enseignement de l'éthique en école vétérinaire et en école dentaire, même si l'on considère que les étudiants ont sensiblement le même âge dans ces cursus. Cependant,

ce qui est intéressant à noter, ce sont les trois raisons pour lesquelles cet enseignement est un échec, selon lui. La première raison est la motivation : en effet, rien ne sert d'augmenter le nombre de cours et la quantité de connaissances enseignées si les étudiants n'ont pas l'intention de les appliquer dans leur pratique quotidienne. La deuxième raison est l'aspect rébarbatif de l'éthique. Selon lui, les étudiants trouvent cette matière ennuyeuse et n'y trouvent aucun intérêt. Les enseignants ne trouvant aucun écho chez leurs étudiants, c'est un cercle vicieux pour les intéresser à cette matière et capter leur attention en cours. La troisième raison de cet échec est la plus importante : le contenu des cours n'est pas adapté et ne permet pas une réflexion personnelle et une introspection. En effet, souvent l'éthique est enseignée sous forme de conférence magistrale, sans aucun lien avec la pratique.

Il en conclut qu'il y a un gouffre entre la théorie et la pratique, ce qui permet une nouvelle fois de mettre en évidence la complexité de l'enseignement de l'éthique : il doit être adapté aux étudiants et enseigné de façon efficace et pratique, sinon il est inutile et ne sert qu'à remplir des heures dans le cursus. Par conséquent, tout cela souligne bien la difficulté de l'enseignement de l'éthique : comment le rendre attrayant et pratique pour qu'il ait un réel bénéfice sur les étudiants?

III - La complexité de l'enseignement de l'éthique

Comme nous l'avons développé précédemment, l'enseignement de l'éthique est reconnu par tous comme indispensable dans le cursus vétérinaire initial. Cependant, son enseignement est très complexe et peut être abordé de très nombreuses manières. Nous détaillerons les particularités de cet enseignement avant d'étudier les différents référentiels proposés dans la littérature ainsi que quelques initiatives originales.

A) Les différentes façons d'aborder l'enseignement en éthique :

1) L'éthique est pluridisciplinaire :

Il faut tout d'abord garder à l'esprit que l'éthique est une discipline très vaste, qui peut être abordée à travers de nombreuses autres matières, comme le bien-être animal, la déontologie, la législation, l'expérimentation animale, etc ... Par conséquent, l'enseignement de l'éthique peut être intégré à ces autres matières ou être abordé lors de discussions sur des cas pratiques en clinique. Cependant, en raison de son importance, l'éthique doit aussi être abordée comme un enseignement à part entière, afin de poser les notions de base et les principes fondateurs. L'enseignement de l'éthique doit donc aussi être considéré comme une matière fondamentale et occuper une partie du référentiel pédagogique.

Par ailleurs, l'éthique vétérinaire comprend beaucoup de thèmes différents. La dernière étude de M. Magalhães-Sant'Ana [**40**] nous donne un exemple de la diversité des notions regroupées sous le principe d'éthique. Ainsi, on retrouve tous les principes de base de philosophie et de morale, toutes les questions relatives au bien-être et à l'expérimentation animale, toutes les problématiques de la recherche, des progrès de la science et bien entendu la déontologie ainsi que tous les dilemmes éthiques au quotidien dans la pratique de la médecine vétérinaire lesquels regroupent une multitude de disciplines. L'éthique est donc une matière très riche, que l'on ne peut pas développer de façon exhaustive dans tous les cursus, mais elle comprend des notions fondamentales que l'on ne peut pas négliger. Comment choisir quels sujets aborder dans l'enseignement de l'éthique et comment se limiter dans leur étude afin d'être à la fois efficace et concis?

2) L'éthique nécessite des connaissances de base :

Afin de former au mieux les étudiants et de leur donner les bases et les concepts en éthique avant leurs stages et leurs rotations cliniques, l'enseignement de l'éthique devrait débuter en première année ou au moins dans les années pré-cliniques. Cependant, la prise de conscience des enjeux éthiques présents dans la pratique vétérinaire nécessite une certaine expérience en clinique. L'enseignement de l'éthique ne peut donc pas être prodigué uniquement en première année, car les étudiants ne saisiraient pas toutes les nuances et l'importance des dilemmes éthiques. Par conséquent, afin d'être utile aux étudiants et d'influencer leur développement moral, sans leur paraître complètement abstrait, à quel moment du cursus l'éthique doit-elle être enseignée? On pourrait considérer qu'il faut distinguer les notions et les concepts de base qui peuvent être abordés en première année, des cas pratiques qui devraient occuper un part plus importante de l'enseignement appliqué au cours des rotations en clinique.

Par ailleurs, l'évaluation scientifique et objective du bien-être animal nécessite au préalable des notions de base en anatomie, physiologie, pathologie et en éthologie. Le bien-être animal ne peut donc pas être enseigné avant les matières fondamentales. Or ces matières sont enseignées tout au long des premières années; le bien-être animal n'est par ailleurs qu'une des composantes de l'éthique. Or, les stages en exploitation agricole ont lieu dès la première année et les étudiants risquent d'être confrontés à des situations de dilemmes éthiques concernant le bien-être animal et de considérer ces situations comme acceptables d'un point de vue moral. Ainsi, comment doit-être réparti l'enseignement de l'éthique dans le cursus vétérinaire et quel est le moment optimal pour aborder chaque notion?

3) L'apprentissage de l'éthique nécessite une réflexion :

Comme nous l'avons déjà étudié, l'apprentissage de l'éthique demande du temps, des discussions et des échanges de points de vue, afin de développer une réflexion et un sens éthique personnel. Les concepts et les notions de base peuvent donc être enseignées lors de conférences et de cours magistraux, mais cela ne suffit pas. L'apprentissage de l'éthique se fait principalement sur le long terme, grâce à des sessions en petits groupes d'étudiants, animées par des enseignants et des intervenants extérieurs. Par ailleurs, cet apprentissage peut être facilité par un travail personnel, des lectures sélectionnées et doit comprendre une partie de rédaction d'essai, afin que chaque étudiant puisse développer son point de vue. Cela demande donc du temps, des moyens matériels non négligeables et un nombre d'enseignants et d'intervenants extérieurs important, afin d'enrichir les discussions et les points de vue. Où trouver les moyens de financer tous ces cours, alors que les établissements vétérinaires ont parfois beaucoup de mal à financer leurs propres

recherches? Par ailleurs, quel est le meilleur format pour les cours d'éthique? Combien de conférences en classe entière et combien de sessions en petit groupes doivent-ils contenir? De plus, comment introduire ces sessions de cours dans un cursus déjà bien complet? Comment rajouter du travail personnel, alors que les étudiants ont déjà fort à faire avec leurs cours dans les autres matières et les rotations cliniques?

Qui plus est, l'enseignement de l'éthique devrait être obligatoire, afin de permettre à tous les étudiants d'acquérir les notions de base en éthique, mais les établissements devraient aussi proposer des sessions facultatives supplémentaires pour permettre aux étudiants de pratiquer leur raisonnement moral et de mieux approfondir les sujets qui les intéressent en petits groupes de discussion.

4) L'éthique est une discipline complexe :

Comme nous avons pu le constater précédemment, l'éthique est une discipline riche et complexe, elle nécessite donc des enseignants spécialisés dans ce domaine. Or comme elle n'a encore quasiment pas été enseignée jusqu'à maintenant, il existe peu d'enseignants spécialisés, comme l'explique l'étude de D. M. Broom [**11**], et surtout, comme nous le constaterons dans notre propre étude expérimentale, on dénombre très peu de formations complémentaires permettant aux enseignants intéressés d'approfondir cette matière. En effet, par exemple, en France, aucune formation continue spécifiquement vétérinaire n'est recensée actuellement. Seule une formation en éthique commune à toutes les professions médicales (médecin, infirmière, ...), dispensée par la faculté de médecine est disponible pour les vétérinaires français souhaitant développer leurs connaissances. Or, comme nous l'avons déjà évoqué, l'éthique vétérinaire se distingue complètement de l'éthique médicale, car même si les principes de raisonnement éthique sont toujours les mêmes, les problématiques sont tout à fait différentes. Cette formation n'est donc pas tout à fait adaptée à l'enseignement de l'éthique vétérinaire. Il faut tout de même noter le certificat et le diplôme en bien-être animal, éthique et législation du Royal College of Veterinary Surgeons, créé depuis une dizaine d'année au Royaume-Uni [**41**].

Par conséquent, c'est un domaine prioritaire à développer afin de faire progresser l'éthique vétérinaire.

5) L'évaluation de l'éthique:

Afin de mettre en avant l'éthique, en tant que matière à part entière, et refléter l'importance de son enseignement, une évaluation de l'acquisition des connaissances des étudiants est indispensable. Cela permet de bien réaffirmer l'intérêt de cet enseignement et par ailleurs de motiver les étudiants à acquérir les compétences minimales nécessaires à leur future pratique. Qui plus est, comme le rappelle l'article sur l'enseignement vétérinaire en Grande Bretagne de P. Thornton, D. Morton, D. Main, J. Kirkwood et B. Wright [**82**], l'évaluation de l'éthique devrait être obligatoire car cela assure son *"statut académique".* Ainsi, l'évaluation des étudiants par un examen permet d'assurer la fiabilité et le sérieux de cet enseignement, ainsi que de garantir le niveau de compétence des jeunes diplômés de l'établissement. Ce qui a une incidence directe sur l'ouverture des frontières et permet, par ailleurs, d'obtenir une accréditation internationale, notamment, l'une des plus recherchées, celle de l'AVMA. En effet, comme l'explique K. Fogelberg [**27**], la procédure d'accréditation de l'AVMA requiert, entre autres, des cursus vétérinaires que "*les étudiants aient une compréhension de l'éthique professionnelle [...], ainsi que des possibilités d'apprendre comment communiquer de façon efficace avec leurs clients et leurs collègues.* Par conséquent, il apparaît clairement que l'évaluation de l'enseignement de l'éthique est indispensable.

Toutefois, on retombe dans le problème de la méthode d'évaluation des capacités de raisonnement éthique et moral des étudiants : comment réussir à évaluer des capacités morales? Le dernier outil développé, le VetDIT [**84**], est- il réellement fiable dans l'évaluation des compétences éthiques des étudiants?

Nous allons ensuite étudier quelques initiatives d'enseignement originales, basées sur des méthodes atypiques, mais qui ont démontré leur efficacité.

B) Des initiatives originales :

1) Une initiative d'enseignement littéraire :

Une des premières initiatives originales a été d'introduire, en collaboration avec une poétesse, un cours de littérature et de lecture, afin de développer les capacités de communication, de réflexion, de gestion des émotions et de prise de décision éthique des étudiants [**78**]. En effet, par le biais de lectures sélectionnées, avec des points de vue originaux, sur des sujets comme le lien entre l'homme et l'animal, la communication avec les clients et des sujets généraux comme la mort, la peine, l'agonie, etc ..., l'auteur souhaitait amener les étudiants à réfléchir à leurs points de vue et à développer leurs capacités éthiques et morales. Cette initiative peu commune a eu un franc succès auprès des étudiants volontaires, leur permettant de mieux prendre conscience de l'importance du lien entre les animaux et leurs propriétaires, ainsi que de mieux comprendre les différents points de vue des gens et de mieux se rappeler pourquoi ils voulaient exercer le métier de vétérinaire. Cependant, l'auteur rappelle bien que cette initiative était facultative et qu'elle n'aurait certainement pas eu le même succès si elle avait été obligatoire, car elle a demandé une certaine quantité de travail personnel et de lectures de la part des étudiants, afin de préparer les discussions lors des cours. Par ailleurs, elle explique que ce cours a été bénéfique pour introduire une réflexion chez les étudiants, mais qu'il ne peut pas remplacer un vrai cours formel. Par conséquent, cet enseignement a permis de faire le lien entre les idéaux des étudiants, surtout leurs attentes avant d'entrer en école vétérinaire, et la réalité de la pratique vétérinaire au quotidien, afin de mieux les former à affronter la vraie vie de praticien vétérinaire. Il serait donc très bénéfique pour les étudiants de pouvoir profiter d'un tel cours, mais le problème reste toujours l'introduction de nouveaux cours dans un cursus déjà bien complet.

2) Un modèle de programme d'enseignement en bien-être animal :

En raison de la prise de conscience de la société et du public de l'importance des sujets relatifs au bien-être animal, la World Society for the Protection of Animals a décidé de développer, en association avec l'Université Vétérinaire de Bristol, un modèle de cursus en bien-être animal en 2003 [**14**]. En effet, le bien-être animal n'est développé que depuis peu en école vétérinaire et les enseignants ont besoin d'un programme type, afin de savoir comment enseigner le bien-être en école vétérinaire. Ce programme a été créé dans l'objectif de développer la compréhension et la reconnaissance du bien-être animal par la connaissance de la physiologie et de la psychologie animale. Il a aussi été conçu afin de

reconnaître les conséquences et les enjeux éthiques et légaux de la bientraitance animale, dans le but de pouvoir porter un regard critique et objectif sur différentes espèces dans des situations diverses, mais aussi afin de stimuler une réflexion critique sur les problèmes de bien-être animal et de développer son sens éthique et moral. Il comprenait, à l'origine, sept sujets principaux et vingt-trois modules facultatifs, comprenant chacun une présentation PowerPoint, illustrée par des exemples pratiques et des études de cas. Il comportait aussi une méthode d'évaluation ainsi que des propositions de lectures pertinentes, afin que chaque enseignant puisse adapter de modèle à son usage. Ce modèle de cursus a donc été développé dans un but de servir de support pédagogique à des enseignants souhaitant débuter un enseignement en bien-être animal et ne sachant pas comment commencer.

Ce modèle de cursus est devenu une référence en la matière et fait actuellement intervenir près de quatre-cent-cinquante formateurs dans vingt pays différents, en Amérique latine, en Afrique et en Asie, ainsi que des modules disponibles en cinq langues (anglais, chinois, espagnol, portugais et thaï), disponibles sur le site internet de la WSPA [**87**]. Il a ainsi été distribué dans plus de huit-cent cinquante écoles vétérinaires autour du monde et se veut un support de formation pour toutes les professions travaillant au contact des animaux. La WSPA a aussi développé un outil pédagogique pour les écoles, avec un enseignement adapté aux enfants de cinq à quinze ans. Par conséquent, c'est un outil pédagogique très complet qui a été développé afin de développer l'un des aspects de l'éthique vétérinaire, le bien-être animal, et disponible pour de nombreux pays en voie de développement. Cette initiative originale est donc une aide non négligeable pour l'enseignement du bien-être animal.

D'autres outils informatiques ont été développés afin de promouvoir l'enseignement du bien-être animal en école vétérinaire [**16**], [**17**] et [**76**]. Cependant, nous ne les développerons pas ici, par manque de temps.

3) Un outil pédagogique pour travailler en autonomie :

L'université vétérinaire de Glasgow a créé en 2011 un outil pédagogique individuel de développement des capacités de réflexion éthique chez les étudiants vétérinaires, appelé Animal Welfare Associated Reflective Exercise (AWARE) [**6**]. Il se fonde sur une théorie, développée en 1984 par Kolb, qui définit un cycle d'apprentissage comme une intéraction entre une expérimentation active, qui mène à une expérience concrète, qui entraîne une observation réflective, qui aboutit à son tour à une conceptualisation abstraite. Cette méthode se base donc sur les expériences concrètes des étudiants lors de leurs stages dans leurs premières années d'école vétérinaire, qui leur fournissent l'opportunité de se forger une expérience, afin de pouvoir ensuite élaborer leur propre réflexion, particulièrement sur les sujets de bien-être animal. Cette méthode pédagogique veut développer une réflexion structurée et analytique chez les étudiants.

Le prototype de la méthode se base donc sur une heure de session préparatoire pour expliquer le but de cet exercice aux étudiants, avant leur départ en stage ou en clinique. Lors de leur stage, les étudiants sont invités à identifier et décrire des évènements ou des situations de dilemme éthique qu'ils ont rencontrés, en bien comme en mal. Ensuite, après leur stage, les étudiants sont amenés à décrire leurs réactions et à identifier les intérêts, les arguments et les enjeux de chacune des parties impliquées dans ces situations, afin d'élaborer leur propre réflexion éthique. Enfin, une dernière étape de résumé de l'expérience globale des étudiants est réalisée.

Une étude a été menée [**6**] afin de comparer les résultats des étudiants ayant suivi ce programme aux étudiants ne l'ayant pas suivi. Après leur stage, les étudiants n'ayant pas suivi le programme AWARE étaient invités à élaborer leur propre réflexion, de façon personnelle et non structurée. Les résultats de l'étude ont révélé que les étudiants ayant suivi le programme AWARE ont été très satisfaits et 75% ont déclaré que cela avait amélioré leurs capacités à identifier et réfléchir à des problèmes éthiques sur le bien-être animal.

Les étudiants n'ayant pas suivi le programme AWARE ont rarement démontré des preuves de raisonnement éthique élaboré, alors qu'elles ont été clairement identifiées chez les autres étudiants. Les auteurs en concluent qu'une évolution des capacités éthiques des étudiants a été explicitement induite par le programme AWARE, indiquant qu'une réflexion éthique structurée pouvait aider l'acquisition d'un raisonnement éthique et moral. Les auteurs en ont donc déduit que cette nouvelle approche du raisonnement éthique permettait d'aider les étudiants à construire leurs propres réflexions et leurs points de vue, à partir de leurs expériences pratiques en stage, en leur donnant un cadre de réflexion structuré. Par conséquent, cet outil se révèle tout à fait bénéfique dans l'enseignement de l'éthique et dans le développement des capacités de raisonnement éthiques et morales.

4) Un forum de discussion éthique :

Une autre initiative plus récente concerne la création d'un forum de discussion et de réflexion éthique entre des étudiants vétérinaires en première année publiée par M. V. Root Kustritz et L. Copes [**62**]. Les auteurs ont choisi de développer les capacités de réflexion éthique de ces étudiants en leur soumettant des challenges éthiques, sous la forme de différents cas cliniques sur un forum de discussion. Les étudiants devaient analyser et répondre à chaque situation de dilemme éthique, mais avant de poster leur réponse, ils devaient commenter au moins deux autres réponses, faites par des étudiants, en utilisant une grille de lecture fournie par l'enseignant. Selon la complexité de leur réponse, ils gagnaient un certain nombre de points, leur permettant de valider chaque étape et chaque niveau de progression. Tous les commentaires étaient, bien entendu, anonymes. L'enseignant a ensuite comparé les capacités de ces étudiants, à l'aide d'une évaluation sur cinq cas de dilemmes éthiques provenant du livre de B. E. Rollin [**61**], ainsi que leur ressenti

à l'aide d'un questionnaire de satisfaction et d'auto-évaluation. Il a comparé ces derniers à ceux de ses étudiants de l'année précédente, qui avaient eu, eux, un enseignement beaucoup plus traditionnel par le biais d'un essai personnel, rédigé après échanges avec les autres étudiants. Les étudiants des deux années différentes avaient étudié, au cours de leur cursus, exactement les mêmes cas, afin de ne pas introduire de biais d'apprentissage.

L'auteur a ainsi voulu comparer les deux méthodes d'apprentissage afin de définir les avantages et les inconvénients de sa nouvelle technique d'enseignement. Les résultats de l'étude révèlent que les étudiants ayant travaillé avec le forum de discussion étaient moins satisfaits de la méthode d'apprentissage en ligne. Cependant, les résultats de l'évaluation des capacités éthiques par les cinq cas pratiques ont mis en évidence que ces étudiants démontraient de meilleures capacités de raisonnement éthique que les autres étudiants. L'auteur pense que la diminution de satisfaction pourrait être liée au fait de devoir revoir et critiquer le travail des autres, qui prend un temps non négligeable. Toutefois, cette méthode a bien fait ses preuves dans cette étude et démontré une plus grande valeur de l'apprentissage actif.

C) Les différents cursus proposés dans la littérature :

Nous allons maintenant étudier quelques cursus proposés dans la littérature afin d'évaluer à quel point ils répondent aux exigences et aux particularités que nous avons énoncées dans notre première partie. Ainsi, comment les professeurs réussissent-ils à développer un enseignement de l'éthique en école vétérinaire?

Les deux premiers cursus concernent plus spécifiquement l'enseignement du bien-être animal.

1) La vision de D. Broom :

D. M. Broom, l'un des précurseurs de l'éthique en Europe et dans le monde, a développé sa conception de l'enseignement de l'éthique dans son article sur l'évolution du bien-être animal [**11**]. Selon lui, tous les enseignements vétérinaires devraient comprendre un enseignement intégré du bien-être animal, mais il devrait aussi y avoir un enseignement spécifique et donc formel du bien-être animal. En effet, l'évaluation rigoureuse et objective du bien-être animal nécessite des connaissances scientifiques très variées en physiologie, comportement, immunologie, neurologie et en pathologie, que les étudiants ne peuvent pas acquérir et mettre en relation seuls. Ils ont besoin d'être guidés dans leur apprentissage et leur réflexion. Par conséquent, une formation de base en sciences fondamentales est nécessaire avant les cours de bien-être animal, même si un cours d'introduction peut être abordé dès la première année.

Par ailleurs, l'enseignement doit, selon lui, se baser sur des conférences permettant d'aborder les concepts philosophiques de base, afin de définir les mots clés, mais aussi être renforcé par un grand nombre de discussions sur des exemples pratiques. L'enseignement doit aussi être étayé par des références scientifiques variées et inclure une partie de législation assez développée.

Ainsi, on obtient une première proposition d'enseignement qui met bien en avant l'importance d'un enseignement formel comprenant à la fois des conférences magistrales et des discussions pratiques, réparti dans le cursus selon les connaissances des étudiants.

2) Les propositions de D. Main :

Un autre précurseur de l'enseignement de l'éthique, à l'Université vétérinaire de Bristol, D. C. J. Main, a développé sa conception de l'enseignement du bien-être animal dans ses articles [**41**] [**43**]. Il est l'un des intervenants de la British Veterinary Association Animal Welfare Foundation, qui a créé trois séminaires sur le bien-être animal aux universités de Bristol, Liverpool et Cambridge afin de promouvoir l'enseignement du bien-être animal en second et troisième cycle universitaire. Il s'est consacré principalement à l'enseignement du bien-être animal et non de l'éthique dans son ensemble, mais ses propositions pourraient être généralisées à l'éthique vétérinaire. Pour lui, le bien-être animal, l'éthique et la législation sont indissociables et doivent être enseignée ensemble, constituant la discipline bien-être animal, éthique et législation. Il explique que ces sujets sont traditionnellement abordés à travers des cas pratiques, au cours des rotations cliniques des étudiants, c'est-à-dire en enseignement intégré, mais que cela pose problème car le clinicien concerné n'a pas forcément des compétences suffisantes en éthique et ne peut donc pas transmettre quelque chose qu'il ne maîtrise pas. Par ailleurs, l'enseignement est totalement dépendant des cas cliniques rencontrés, qui ne sont jamais équivalents selon les semaines. Qui plus est, les étudiants perçoivent moins bien l'importance réelle du sujet. Un enseignement formel est donc nécessaire.

Cet enseignement doit avoir lieu suffisamment tôt dans le cursus pour que les étudiants puissent construire leurs propres opinions et reconnaître un problème éthique lorsqu'ils y sont confrontés, mais ils doivent déjà maîtriser les bases des matières fondamentales. Par ailleurs, il s'appuie sur l'étude de E. S. Paul et A. L. Podberscek [**56**], en expliquant qu'en première année, les étudiants ont encore un haut niveau de compassion et d'empathie, qu'ils sont susceptibles de perdre par la suite, suite à de mauvaises expériences cliniques.

L'enseignement doit aussi avoir une place au milieu du cursus pour que les étudiants puissent discuter de leurs stages, analyser leurs expériences, notamment en exploitation agricole et commencer à réfléchir à une bonne pratique vétérinaire.

Enfin, durant les années cliniques, l'enseignement doit permettre aux étudiants d'analyser les problèmes rencontrés au quotidien et ainsi apprendre à adopter une décision éthique.

L'enseignement doit aussi utiliser de nombreuses méthodes d'apprentissage. Il doit être à la fois didactique, par des conférences qui donnent les principes de base, et interactif, grâce à des sessions en petits groupes de discussion pour encourager les discussions, comprendre et réfléchir à des cas cliniques. Cependant, l'enseignement doit aussi comporter des débats et des sessions de jeux de rôle, afin de permettre à chacun d'analyser les différentes positions et les différents enjeux, ainsi que des rapports de stage et de visites

d'exploitation, afin d'être confrontés à des situations à la fois en petits animaux et en animaux de production. Enfin, il doit comprendre une partie de travail personnel avec un essai, afin que les étudiants puissent exposer leurs propres convictions et formuler leurs propres arguments.

Par ailleurs, une évaluation est indispensable pour valoriser cet apprentissage et valider les connaissances acquises. L'évaluation doit être réalisée à la fois par des QCM ou des questions courtes, pour valider la base, une rédaction d'une étude documentée, afin d'encourager la recherche, un essai sur un sujet précis, pour permettre l'expression et enfin une évaluation lors des stages et des rotations cliniques.

Ainsi, D. C. J. Main a déjà une conception assez précise d'un enseignement en bien-être animal et en éthique. Cependant, pour lui cette conception n'est pas arrêtée et au vu de l'évolution de l'enseignement, elle risque aussi d'évoluer dans le temps.

3) Les suggestions de l'AWSELVA :

Dans un article rédigé en collaboration par P. Thornton, D. Morton, D. Main, J. Kirkwood et B. Wright [**82**], basé sur les recommandations de l'Animal Welfare Science, Ethics and Law Veterinary Association, l'enseignement de l'éthique est ciblé précisément. Selon les auteurs, l'enseignement de l'éthique devrait inclure les différentes théories éthiques (l'utilitarisme et ses différentes branches, la déontologie, les théories de la justice, de l'éthique personnelle et de la justice sociale). Il devrait aussi aborder des notions sur les systèmes de valeurs et les jugements moraux afin de comprendre les points de vue alternatifs et la prise de décision éthique. Par ailleurs, l'enseignement devrait aussi aborder les problématiques d'utilisation des animaux, avec la règle des trois R (Reduce, Refine and Replace) en expérimentation animale et les cinq libertés fondamentales définies en éthologie, ainsi que les problématiques d'éthique environnementale. Ils dégagent plusieurs notions clés fondamentales : le consentement éclairé du propriétaire, la confidentialité, la souffrance inutile et évitable et la négligence. Pour eux, l'éthique vétérinaire est inévitablement liée au bien-être et à l'utilisation animale, ainsi qu'à la législation relative à ces sujets et ce sont des composants nécessaires de son enseignement. Par conséquent, l'enseignement de l'éthique devrait aussi définir le bien-être animal et ses méthodes d'évaluation, grâce aux indicateurs de bien-être et de mal-être, et aborder les besoins fondamentaux des animaux. Par ailleurs, il devrait aussi aborder la législation et ses incohérences.

Ils définissent une vision très large de l'éthique vétérinaire et incluent de nombreuses notions fondamentales dans son enseignement.

Pour eux, la répartition de l'enseignement de l'éthique devrait être exactement la même que celle développée précédemment par D. C. J. Main [**41**], qui est l'un des auteurs de cet article. Ils sont aussi d'accord sur les méthodes pédagogiques employées et pensent qu'il faudrait définir un comité d'expertise qui serait responsable de la formation des enseignants eux-mêmes, afin de mieux les sensibiliser à ces sujets, dans leur enseignement quotidien. Par ailleurs, ils considèrent aussi que l'évaluation devrait être obligatoire et la validation de cette matière devrait être une condition indispensable de l'obtention du diplôme.

Ainsi, ils concluent sur l'importance pour les établissements d'enseignement vétérinaire d'adopter des stratégies d'enseignement afin de préparer les étudiants aux changements de statut des animaux dans la société et de maintenir le haut niveau d'exigence de la profession.

4) La conception de M. Magalhães-Sant'Ana :

La première étude de M. Magalhães-Sant'Ana [**38**] sur l'enseignement de l'éthique vétérinaire en Europe a permis de mettre en évidence une grande diversité des cursus selon les écoles. Elle lui a permis de découvrir quatre grands thèmes, qu'il considère comme des cadres conceptuels différents, associés à l'enseignement de l'éthique dans cinquante-cinq écoles vétérinaires européennes : l'Histoire de la Médecine Vétérinaire, Le Bien-être Animal, la Législation Animale et le Professionnalisme. Il a ainsi réalisé qu'il n'y avait pas d'objectif commun explicite de l'enseignement de l'éthique, ni de consensus sur sa définition, étant donné que chaque école avait une approche différente dans son enseignement de l'éthique. Ceci a éveillé son intérêt pour la recherche de la compréhension de la notion d'éthique dans l'enseignement vétérinaire. En effet, ses études suivantes [**39**] [**40**] se sont focalisées sur les thèmes et les notions associées à l'enseignement de l'éthique vétérinaire, afin d'en déduire les objectifs d'enseignement.

Il a décelé quatre thèmes principaux répondant à dix objectifs d'enseignement, à travers les interviews de différents enseignants et intervenants en éthique vétérinaire [**39**]. Le premier thème est **la sensibilisation à l'éthique**, qui a pour objectif la reconnaissance des dilemmes éthiques en pratique vétérinaire (objectif 1) et la reconnaissance des valeurs et des points de vue d'autrui (objectif 2). **La connaissance éthique** regroupe l'identification des normes vétérinaires (objectif 3) et particulièrement des codes de conduite professionnels et le rappel de la législation (objectif 4), particulièrement la législation relative au bien-être animal.

Les compétences éthiques correspondent au développement d'un raisonnement éthique, de la capacité à réfléchir sur des dilemmes éthiques (objectif 5), des capacités de communication avec la clientèle et la société (objectif 6) ainsi que des capacités de prise de

décision éclairée (objectif 7). Enfin, **les qualités professionnelles et personnelles** incluent le développement d'une identité personnelle, avec son propre point de vue (objectif 8), d'une identité professionnelle, en tant qu'avocat des animaux (objectif 9), ainsi que la contribution à l'identité professionnelle commune, en reconnaissant le rôle de la profession vétérinaire dans la société (objectif 10).

Il a toutefois mis en évidence une divergence de point de vue sur l'enseignement des connaissances éthiques. En effet, certains enseignants pensent que l'éthique doit aborder les codes de conduite professionnels, afin d'apprendre comment se comporter et d'éviter les sanctions, alors que d'autres sont convaincus que l'éthique se distingue de la loi et que bien que la connaissance de la législation soit fondamentale pour l'enseignement de l'éthique, ce n'est pas son rôle de les aborder. Ainsi, l'enseignement de l'éthique doit privilégier la réflexion, afin d'aider les étudiants à choisir la bonne action et non leur donner une liste d'obligations réglementaires à respecter. Cette étude [**39**], réalisée grâce à l'interview de différents enseignants et intervenants en éthique, est très intéressante car à travers les points de vue des enseignants, elle nous révèle les raisons pour lesquelles l'enseignement de l'éthique vétérinaire est considéré si essentiel aujourd'hui. Elle nous donne donc un aperçu exhaustif de ce que devrait contenir un enseignement en éthique vétérinaire. Cependant, deux questions restent en suspens : quels sont les sujets qu'un enseignant doit privilégier dans son enseignement s'il n'a pas la possibilité de tout aborder et comment ces objectifs peuvent-ils être atteints en pratique?

Dans sa dernière étude [**40**], il propose un modèle conceptuel d'enseignement vétérinaire, fondé sur quatre principes essentiels : la science du bien-être animal, la législation, le professionnalisme et les théories et les concepts, qui se superposent tous deux à deux et qui regroupent vingt cinq sujets différents. Il a ainsi dessiné un modèle conceptuel circulaire qui permet de représenter les quatre principes principaux et tous les sujets qu'ils regroupent, permettant d'atteindre les objectifs fixés par son étude précédente, grâce à l'introduction de tous ces sujets. En effet, *la **sensibilisation à l'éthique** peut être abordée grâce à l'introduction de sujets comme la souffrance animale, les limites à l'utilisation animale, l'euthanasie et la qualité de vie qui correspondent tous au premier objectif. Par ailleurs, elle peut aussi être abordée avec les théories éthiques et les valeurs morales, qui correspondent, elles, au deuxième objectif. Les discussions à propos des organismes législatifs, des textes de lois, des codes de conduite, de la législation vétérinaire et des réglementations de l'utilisation des animaux apportent aux étudiants les **connaissances éthiques**, correspondant aux objectifs trois et quatre. Les sujets tels que la réflexion critique, la communication, la prise de décision, la tolérance et l'autonomie morale contribuent à développer les **compétences éthiques** des étudiants (objectifs cinq à sept). Enfin, l'apprentissage des bons comportements professionnels permet le développement des **qualités professionnelles et personnelles**, qui, à leur tour, dépendent de sujets comme les valeurs morales (objectif huit), le bien-être animal (objectif neuf) et les codes de conduite (objectif dix).*

Ainsi, cette étude a pour objectif de classer tous les sujets relatifs à l'enseignement de l'éthique, afin de pouvoir définir un référentiel pédagogique idéal, sans oublier de notion fondamentale. En théorie, un enseignement vétérinaire complet devrait aborder toutes ces notions. Cela renforce encore l'image de la diversité de l'enseignement de l'éthique.

Par ailleurs, cette étude a aussi pour vocation d'aider les réflexions éthiques en médecine vétérinaire. En effet, la conceptualisation proposée permet d'éclairer la notion d'éthique vétérinaire et de donner un modèle de réflexion avec tous les dilemmes éthiques qui peuvent se poser. Ainsi, l'identification des sujets et des enjeux éthiques peut permettre une meilleure compréhension de la complexité d'une situation et aider à sa résolution.

Toutefois M. Magalhães-Sant'Ana conclut que l'approche de l'enseignement de l'éthique dépend cependant des méthodes pédagogiques employées, de la façon dont le cursus est organisé, mais surtout des objectifs finaux de l'enseignement. On ne peut donc pas déterminer de cursus idéal tant que ces sujets n'ont pas été étudiés plus profondément.

5) Conclusions sur l'enseignement de l'éthique vétérinaire :

En conclusion, l'éthique est une discipline complexe, difficile à enseigner et à saisir dans les détails, dont l'enseignement ne fait pas encore l'objet d'un consensus, même si des tendances générales ressortent des cursus proposés dans la littérature. Cette discipline, longtemps ignorée de l'enseignement vétérinaire traditionnel, est actuellement en plein essor et dispose maintenant d'un certain nombre d'études et d'essais plus ou moins concluants sur les premières initiatives d'enseignement. Ainsi, on bénéficie aujourd'hui des grandes lignes directrices élaborées par des précurseurs dans ce domaine. Il reste à développer et orchestrer cet enseignement et valider une méthode d'enseignement et d'évaluation des capacités éthiques des étudiants.

Cependant, il faut garder à l'esprit que le but de l'enseignement d'éthique est de favoriser l'ouverture d'esprit et de confronter les différents points de vue des étudiants et des praticiens afin de permettre une évolution des réflexions personnelles. Par conséquent, il n'y a pas une façon d'enseigner l'éthique, mais d'innombrables façons, et c'est la richesse des échanges entre les enseignants et les étudiants qui va permettre de développer cet enseignement et les capacités de chacun.

Ainsi, l'objectif de l'éthique est de développer la réflexion personnelle, l'ouverture d'esprit et la prise de conscience des intérêts d'autrui. Son enseignement doit donc privilégier la communication et les échanges, quels qu'ils soient, afin de former au mieux les étudiants à leur future pratique professionnelle et leur donner la capacité de prendre des décisions éclairées et moralement acceptables.

Partie 2 : étude expérimentale

I - Objectifs de l'étude :

L'étude, initiée en janvier 2010 par le professeur Denise Remy, avait pour objectif de faire un état de l'art de l'enseignement de l'éthique dans les établissements d'enseignement vétérinaire en Europe, avant d'introduire un enseignement formel à l'Ecole Vétérinaire de Lyon. En effet, le professeur D. Remy était chargée de créer un enseignement spécifique en éthique et voulait s'appuyer sur ce qui existait déjà en Europe.

Il s'agit d'une enquête qui porte principalement sur des paramètres quantitatifs, facilement mesurables, comme la quantité d'heures d'enseignement formel et d'enseignement intégré à d'autres matières, le nombre d'heures de cours enseignées chaque année, le nombre de personnes enseignant l'éthique, en quelle année cet enseignement a débuté... L'étude aborde aussi les matières dans lesquelles l'éthique peut être intégrée, les modifications de l'enseignement depuis sa création, les méthodes pédagogiques, l'évaluation, la formation des enseignants, ainsi les différents sujets traités dans le cadre des cours d'éthique, par exemple : le bien-être animal, la déontologie, l'éthique en clinique, etc... L'objectif de cette étude est donc de faire un état de l'art assez exhaustif de la façon dont l'éthique est enseignée dans les pays européens afin d'en déduire un référentiel de cursus idéal.

L'hypothèse initiale de l'étude, fondée sur les résultats du programme Aristoteles, réalisé quelques années auparavant, et sur la réputation des pays d'Europe du nord, était qu'il y avait une différence d'enseignement entre les pays du nord de l'Europe, les plus impliqués dans cet enseignement et les pays méditerranéens, les moins préoccupés a priori par le développement de cet enseignement. Les pays de l'Ouest et d'Europe continentale étant au milieu, ils présenteraient des résultats intermédiaires entre ces deux extrêmes.

L'analyse des données s'est donc orientée vers une distinction par groupes géographiques d'établissements, permettant en même temps de garantir l'anonymat des établissements interrogés, certains pays ne présentant qu'une seule école vétérinaire.

II - Matériels et méthodes :

A) Principe éthique de l'étude :

Le principe éthique de l'étude est basé sur l'anonymat des écoles et des enseignants interrogés. Les statistiques ont donc été réalisées en regroupant les écoles par groupes géographiques et en comparant ces derniers entre eux, afin de déterminer des grandes tendances selon les zones géographiques. Ce type d'étude ne nécessite pas, pour l'instant, d'agrément éthique en France, à condition de respecter l'anonymat des personnes sondées.

B) Les établissements vétérinaires étudiés :

Afin de recenser tous les établissements d'enseignement vétérinaire en Europe et d'obtenir un contact avec chacun d'entre eux, le professeur D. Remy s'est basée sur la liste des établissements membres de l'EAEVE [**24**]. Ainsi en 2010, seuls deux établissements d'enseignement vétérinaire européens, sur les quatre-vingt seize recensés, n'étaient pas adhérents à l'EAEVE. De plus, dans le but de favoriser les échanges entre les différentes écoles, l'EAEVE tient un registre de tous les établissements d'enseignement vétérinaire européens adhérents, avec un lien vers le site web de chaque école. La première étape a donc été de retrouver l'adresse de chaque établissement, ainsi que le nom de chaque directeur à partir du site internet de l'école.

Les informations n'étant pas toutes bien mises à jour, les coordonnées de deux établissements n'ont pas pu être retrouvées et les directeurs n'ont pas pu être contactés. Par ailleurs, l'EAEVE étant issu d'une volonté européenne de regroupement, elle comprend aussi la Turquie et Israël, qui ne sont pas des pays européens au sens strict, mais qui souhaitent participer à ce regroupement et bénéficier de l'accréditation de l'EAEVE.

En 2010, année d'initiation de l'étude, l'EAEVE comprenait quatre-vingt-quatorze établissements. Seuls deux établissements, dont le site internet n'a pas permis de trouver les coordonnées du directeur de l'école, parmi les quatre-vingt quatorze adhérents, n'ont pas pu être contactés pour l'étude. Les coordonnées de l'un des deux établissements non adhérent à l'EAEVE ont été identifiées, il a donc été intégré à l'étude. Ainsi, quatre-vingt-treize établissements de trente-trois pays différents ont été contactés au cours de notre étude.

L'hypothèse initiale de l'étude étant de démontrer une différence d'enseignement entre les zones géographiques, les pays ont d'abord été regroupés en trois zones : Europe du nord, Europe méditerranéenne et Europe continentale et de l'Ouest, comme dans l'étude du programme Aristoteles [**10**] [**29**]. Cependant, il est vite apparu que cette classification était incomplète et questionnable. En effet, dans l'analyse du programme Aristoteles, les pays d'Europe méditerranéenne comprenaient aussi la France et la Belgique, certainement pour les besoins de l'étude. Il est donc rapidement apparu la nécessité d'une classification plus fiable et justifiable. La classification des pays d'Europe selon l'ONU s'est imposée [**55**]. Pour les établissements de Turquie et d'Israël, il a été décidé de les inclure respectivement en Europe Méditerranéenne et en Europe continentale et de l'Ouest. En effet, la Turquie est très proche des pays méditerranéens, dont elle partage beaucoup d'éléments culturels; quant à Israël, étant une terre d'exil de personnes provenant essentiellement de pays d'Europe continentale et de l'Ouest, il nous a paru plus judicieux de le rapprocher de ces pays.

De plus, la distinction des trois zones géographiques n'ayant pas permis de mettre en évidence de différence statistique significative, l'étude s'est, par la suite, restreinte à deux groupes géographiques : les pays d'Europe du Nord et le reste des pays européens. Ceci nous conforte dans notre choix de groupe géographique pour la Turquie et Israël; ils sont inclus dans le groupe géographique du reste des pays d'Europe, ne partageant clairement aucun élément culturel avec les pays d'Europe du nord.

C) Le questionnaire :

1) L'élaboration du questionnaire :

Le questionnaire a été entièrement réalisé par le professeur D. Remy et rédigé en anglais afin d'être compréhensible par tous les enseignants interrogés (cf Annexe 2). Il a été rédigé avec un vocabulaire assez simple, mais précis, de façon à être accessible à tous sans difficultés et à ne pas laisser d'ambiguïté. Il comprend dix-sept questions, dont certaines sont divisées en plusieurs parties et certaines sont ouvertes. Certaines réponses peuvent être à la fois cochées et quantifiées, dans le cas du nombre d'heures d'enseignement par exemple. Le questionnaire est assez long et comprend sept pages entières. Il est assez exhaustif dans ses questions et s'intéresse aux aspects pratiques de l'enseignement de l'éthique : le nombre d'heures, les matières abordées, le nombre de professeurs, leur formation et leur département d'enseignement, la répartition dans le cursus, les méthodes pédagogiques, l'évaluation, la présence de formation continue et de formations de troisième cycle. Il s'intéresse aussi à l'évolution de l'enseignement de l'éthique, c'est-à-dire en quelle

année il a été initié, quelles ont été les modifications depuis, si des modifications ultérieures sont déjà prévues, etc...

Par ailleurs, une question est consacrée à la présence d'un groupe de recherche en éthique au sein de l'établissement, afin d'évaluer l'influence que cela peut avoir sur l'enseignement.

Le questionnaire se base principalement sur la distinction entre l'enseignement de l'éthique formel, c'est-à-dire un enseignement consacré uniquement au sujet de l'éthique vétérinaire, et l'enseignement de l'éthique intégré à d'autres matières, c'est-à-dire lorsque l'éthique est abordée à travers d'autres matières comme l'élevage, le bien-être animal, la déontologie, la législation, etc... L'enseignement formel de l'éthique est facilement identifiable dans le référentiel pédagogique, alors que l'enseignement intégré l'est beaucoup moins facilement.

2) Le pré test :

Afin de vérifier la compréhension du questionnaire, il a été envoyé à cinq personnes de formations différentes, vétérinaire ou philosophique, présentant chacune un niveau d'anglais différent : de langue maternelle, parlé couramment, compris et parlé, intermédiaire et débutant. Ces personnes ont chacune lu le questionnaire et l'ont commenté. Leur compréhension exhaustive des questions a été vérifiée, permettant de s'assurer que le questionnaire était facilement compréhensible, même par une personne ne maîtrisant pas l'anglais couramment.

3) L'étude pilote :

Par ailleurs, afin de valider le questionnaire, il a d'abord été testé sur sept établissements d'enseignement vétérinaire américains. Il est apparu que la formulation des questions ne posait pas de problème de compréhension et que les questionnaires retournés étaient exploitables tels quels. Il a donc été décidé de valider le questionnaire, sans modifications préalables à notre étude.

4) L'envoi des questionnaires :

Les questionnaires ont ensuite été envoyés par courrier, à tous les directeurs des établissements d'enseignement vétérinaire dont les coordonnées avaient pu être obtenues grâce à la liste de l'EAEVE, ainsi qu'à l'école supplémentaire ne faisant pas partie de l'EAEVE. Un courrier explicatif était joint au questionnaire, demandant expressément de le transmettre à l'enseignant responsable de l'enseignement de l'éthique, ou à défaut, à un enseignant concerné par ce sujet. Seules les coordonnées de trois établissements d'enseignement vétérinaire européens n'ont pas pu être identifiées, malgré les recherches.

5) La réception des questionnaires :

Des relances par courrier électronique ont été pratiquées au bout de trois et six mois après l'envoi du courrier postal, pour les établissements qui n'avaient pas encore répondu afin d'optimiser le taux de réponse. Lorsque le professeur D. Remy disposait déjà d'un contact dans l'établissement, le questionnaire a aussi été envoyé par mail à cette personne, afin de multiplier les chances de réponse.

Les questionnaires ont ensuite été réceptionnés, à la fois par mail et par courrier, sur une longue période. En effet, les derniers questionnaires ont été retournés très tardivement, presque deux ans après leur envoi. Ils ont quand même été pris en compte, malgré les éventuels biais statistiques que cela peut engendrer, afin d'augmenter la puissance des analyses.

6) L'interprétation des questionnaires :

Les réponses aux différentes questions ont toutes été intégrées dans un tableur Excel afin de permettre l'analyse statistique. Les questions ouvertes ont été interprétées et codées afin d'être réparties en plusieurs classes, selon leur thème, dans le but de réaliser une analyse statistique complète des réponses.

Afin d'être rigoureux dans l'analyse des données, chaque réponse pour laquelle la réponse était douteuse, notamment dans le cas du nombre d'heures, a été considérée comme nulle, pour éviter de surestimer les valeurs. Par ailleurs, une partie de l'analyse s'est intéressée à la qualité des questionnaires, afin de confirmer que le nombre de questionnaires douteux ou incomplets était négligeable par rapport aux questionnaires correctement remplis et afin de pouvoir interpréter les résultats de notre étude.

D) Les analyses statistiques :

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel R. Pour chaque paramètre étudié, elles ont été décomposées en deux phases : une première analyse générale de l'enseignement en Europe, afin de déterminer les grandes tendances de l'enseignement de l'éthique en Europe et une deuxième analyse ciblée plus spécifiquement sur les différences entre les zones géographiques.

L'analyse des différentes zones a initialement été réalisée avec trois zones géographiques, Europe du nord, Europe méditerranéenne et Europe continentale et de l'ouest. Puis l'étude des zones a été restreinte à deux grands groupes géographiques, l'Europe du nord et le reste de l'Europe. Cette nouvelle classification a permis de mettre en évidence plus de différences.

L'enseignement dans chaque école a été considéré comme indépendant, l'enseignement de l'éthique ne faisant pas l'objet d'un consensus et n'étant pas l'objet d'une réglementation particulière à cette époque. Les données qualitatives ont donc été analysées par un test du Khi 2 d'indépendance. Les données quantitatives ont été analysées par un test de normalité de Shapiro-Wilk, afin de vérifier l'absence de normalité des distributions, puis un test bilatéral de la somme des rangs de Mann-Whitney-Wilcoxon dans les cas de comparaisons entre deux groupes et un test non paramétrique de Kruskall-Wallis dans les cas de comparaisons entre trois groupes.

Pour tous les paramètres, mais particulièrement dans les cas où les effectifs étaient trop faibles pour réaliser des analyses statistiques satisfaisantes, la priorité a été donnée à la représentation graphique des données, afin de donner une idée globale de la distribution du paramètre et ne pas se lancer dans des analyses visiblement inutiles.

III - Résultats :

A) Le taux de réponse et la qualité des réponses :

Le taux de réponse global est assez satisfaisant, avec quasiment 60% de réponse aux questionnaires envoyés, c'est-à-dire cinquante-cinq questionnaires sur les quatre-vingt treize envoyés. Cependant, la première constatation est la disparité des réponses entre les différentes zones géographiques déterminées. Ainsi on a un taux de réponse d'environ 81% dans l'Europe du nord, alors qu'il n'est que de 54% dans le reste de l'Europe. Cependant, la différence du taux de réponse selon les zones n'est pas significative.

Par ailleurs, la qualité des questionnaires reçus est assez bonne avec une très grande majorité de questionnaires remplis de manière satisfaisante ($p<10^{-11}$), par rapport aux questionnaires incomplets et douteux. Ainsi, on a obtenu 78% de questionnaires satisfaisants (cf figure 1).

Figure 1 : Répartition de la qualité des questionnaires réceptionnés

Cela permet ainsi de valider notre étude, car si le nombre de questionnaires satisfaisants n'avait pas été significativement supérieur aux autres, nos conclusions n'auraient pas pu être considérées comme valides. Les questionnaires douteux procédaient parfois simplement d'une mauvaise compréhension des questions, possiblement imputable à la barrière de la langue ou à une mauvaise interprétation des questions. On n'a cependant mis en évidence aucune différence significative de qualité entre les questionnaires provenant des établissements d'Europe du Nord et ceux des autres pays d'Europe.

Toutefois, il faut noter qu'il y avait beaucoup de questions ouvertes et qu'elles n'ont souvent pas été complétées, empêchant une analyse statistique correcte de certaines questions faute d'effectif de réponses. Il est donc apparu un premier écueil du questionnaire que l'étude pilote n'avait pas mis en évidence.

Qui plus est, il apparaît que le questionnaire demandait tout de même un certain temps pour être complété entièrement, surtout pour les questions sur le nombre d'heures de cours. Cela nécessitait en plus de disposer du référentiel pédagogique du cursus, ce qui n'est pas toujours le cas pour les enseignants. Cela a certainement pu décourager certaines personnes à le compléter entièrement.

L'interprétation des questionnaires n'a pas été facile, du fait de la distinction entre l'enseignement formel et l'enseignement intégré. En effet, le questionnaire était entièrement basé sur cette distinction, notamment pour le nombre d'heures de cours et cela a entraîné une absence de concordance entre certaines réponses, lié à une interprétation différente des questions.

Par ailleurs, six questions concernaient à la fois l'enseignement formel et l'enseignement intégré, par exemple l'année d'initiation de l'enseignement, les modifications survenues depuis, le contenu de l'enseignement, les méthodes pédagogiques ainsi que son évaluation. Juste avant ces questions, il était précisé de passer directement à la question 16 pour les établissements n'ayant pas d'enseignement d'éthique. Or certains établissements ont compris que ces questions ne concernaient que l'enseignement formel et n'ont pas répondu à ces questions, qui sont pourtant essentielles dans notre évaluation de l'enseignement de l'éthique en Europe. Ce qui diminue donc la qualité des réponses et de notre interprétation.

Par conséquent, l'interprétation des questionnaires a parfois été complexe et a fait ressortir des faiblesses du questionnaire que l'étude pilote n'avait pas révélées.

De plus, certains questionnaires sont revenus incomplets, voire très incomplets, la première page étant la seule complétée. Les quelques données fournies ont tout de même été prises en compte dans l'étude, les questions non répondues étant codées par NA.

B) L'introduction de l'enseignement et son évolution :

1) L'année d'initiation de l'enseignement de l'éthique :

Nous avons d'abord étudié l'année d'introduction de l'enseignement de l'éthique et son évolution. Pour faciliter l'analyse statistique, nous avons divisé les années en trois périodes : avant 1990, entre 1990 et 2000 et après 2000. Comme nous l'avions déjà évoqué dans la partie bibliographique, très peu d'enseignements ont débuté avant 1990 : seuls deux enseignements, soit 6% des établissements, ont débuté en 1988. Par la suite, l'évolution de l'éthique est en augmentation régulière, 41% des enseignements ont débuté entre 1990 et 2000 et plus de la moitié des enseignements, soit 53% ont débuté à partir de l'année 2000 (cf figure 2).

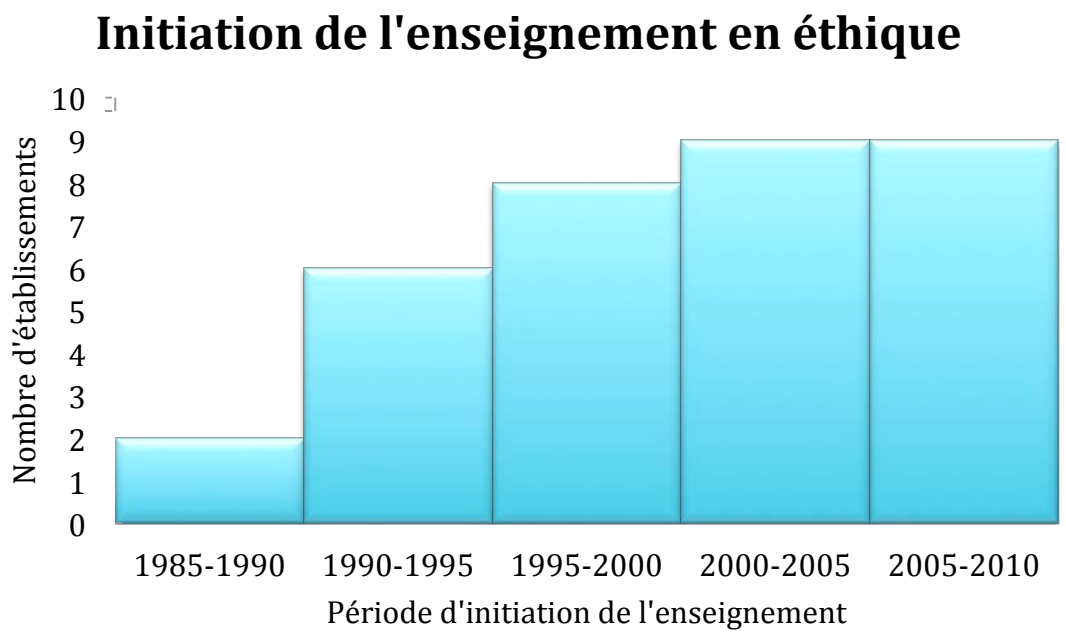


Figure 2 : Répartition des dates d'initiation de l'enseignement de l'éthique

Cette question concernait à la fois l'enseignement formel et l'enseignement intégré de l'éthique dans le questionnaire. Cependant, un certain nombre d'enseignants n'ont pas compris que cette question les concernait et n'ont pas répondu. Il nous manque donc un certain nombre de réponses.

On n'observe aucune différence significative entre les zones géographiques. On constate donc que l'Europe du nord n'a pas été plus précoce que le reste de l'Europe dans l'introduction de l'enseignement de l'éthique.

2) Les modifications survenues :

On a ensuite cherché à savoir si des modifications de l'enseignement avaient été faites depuis son introduction. La réponse est très fortement positive. Presque 60% des établissements affirment avoir modifié leur enseignement depuis son introduction dans le cursus vétérinaire (cf figure 3). On note tout de même plus de 20% d'établissements n'ayant pas répondu à cette question. La différence entre les établissements ayant modifié leur enseignement et ceux n'ayant réalisé aucune modification est significative ($p<0,001$).

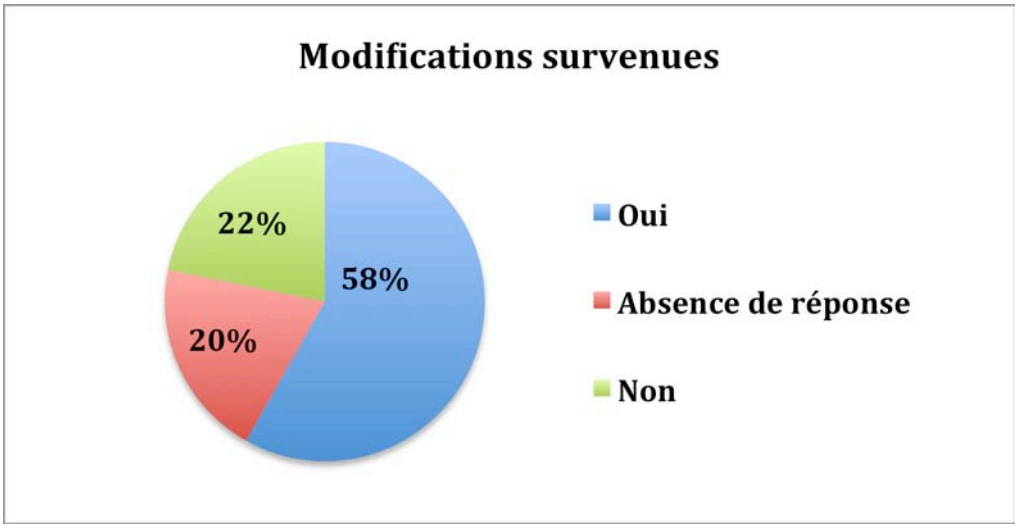


Figure 3 : Répartition des réponses à la question : "Avez vous effectué des modifications de votre enseignement en éthique depuis son initiation?"

On constate ainsi une forte prédominance de la présence de changements dans le cursus depuis son introduction. Ainsi on confirme bien que l'enseignement de l'éthique est en profonde évolution depuis les années 1990. Par ailleurs, une question ouverte a été posée afin de déterminer quelles avaient été ces modifications. La diversité et le faible nombre des réponses n'ont pas permis de réaliser une étude statistique sur ces commentaires. Cependant il en ressort principalement que les modifications ont été faites en augmentant la quantité et la qualité de cet enseignement, soit en introduisant un enseignement formel, soit en développant des séances de discussions de cas cliniques en petits groupes, afin d'aborder plus de sujets polémiques et de questions d'actualité. Qui plus est, ces modifications ont souvent été réalisées à la demande des étudiants eux-mêmes.

3) Les modifications prévues :

Nous avons aussi demandé quelles étaient les modifications prévues, dans un futur plus ou moins proche, et si ceux qui n'avaient pas d'enseignement d'éthique formel avaient l'intention d'en introduire un.

Il apparaît qu'une seule école, en Europe continentale, n'a ni enseignement formel, ni enseignement intégré et n'a pas l'intention d'en introduire prochainement. Nous pouvons donc déjà en conclure que l'éthique est un sujet enseigné, ou du moins abordé dans d'autres matières, dans la majorité des établissements d'enseignement vétérinaire européens. Ce qui nous confirme bien la prise de conscience de l'importance de cette matière dans les établissements d'enseignement vétérinaire.

De plus, sur les vingt-trois établissements qui ne possédaient pas d'enseignement formel en éthique, seuls neuf ont répondu à cette question et sept ont assuré avoir l'intention d'introduire un enseignement formel prochainement. Un enseignant a avoué qu'il aurait aimé le faire, mais qu'il n'arrivait pas à l'insérer dans le cursus.

Par ailleurs, presque deux tiers des écoles ont l'intention de modifier leur enseignement, alors que la plupart ont déjà effectué des modifications (cf figure 4). L'analyse statistique a révélé que la différence entre les écoles ayant l'intention de modifier leur enseignement et celles n'ayant pas l'intention d'effectuer des modifications est significative ($p<0,05$). Cela confirme bien les profonds changements dans l'enseignement de l'éthique vétérinaire de nos jours.

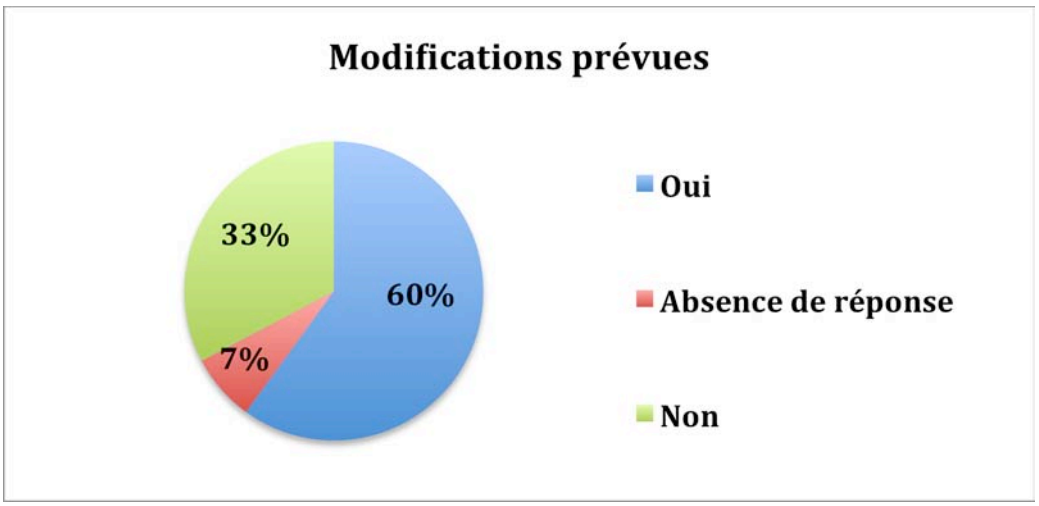


Figure 4 : Répartition des réponses à la question : "Avez vous l'intention d'effectuer des modifications de votre enseignement en éthique dans le futur ?"

Par ailleurs, l'analyse selon les zones géographiques n'a pas révélé de différence significative dans les modifications prévues.

Nous avons également demandé quelles étaient les modifications prévues, mais le faible nombre de réponse n'a pas permis d'analyse statistique. Il en ressort toutefois que les établissements ont principalement l'intention d'introduire un enseignement formel, d'augmenter la quantité de discussions en petits groupes sur des cas pratiques et d'inclure plus de sujets d'actualité (cf figure 5). Ces modifications sont souvent réalisées dans le but de se mettre aux normes européennes, de s'adapter aux demandes des étudiants, de réorganiser le cursus ou pour faire suite à la création d'un groupe de recherche en éthique dans l'établissement.

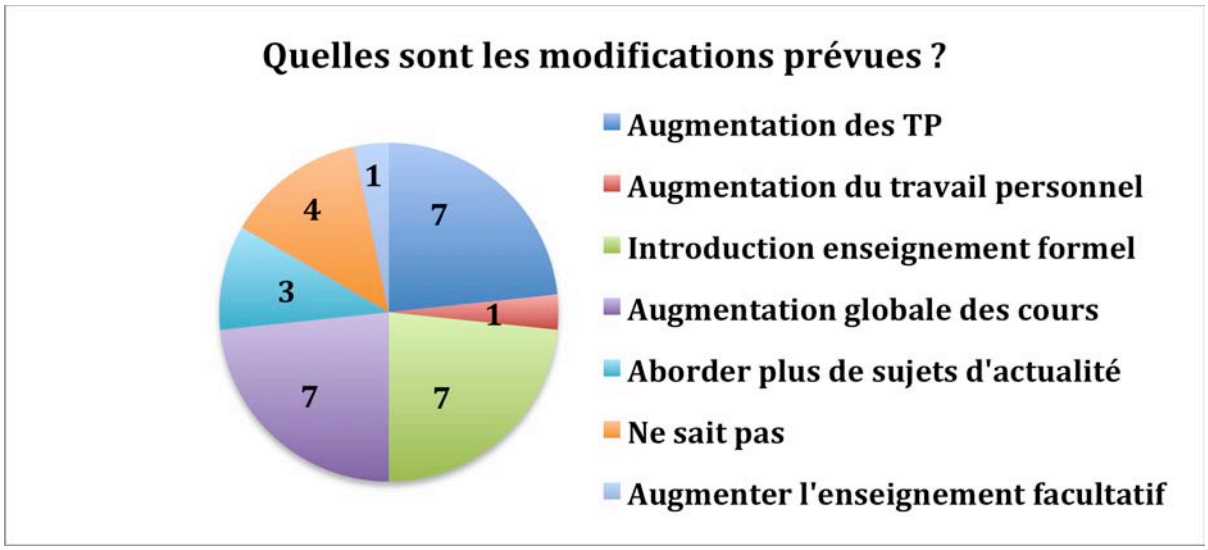
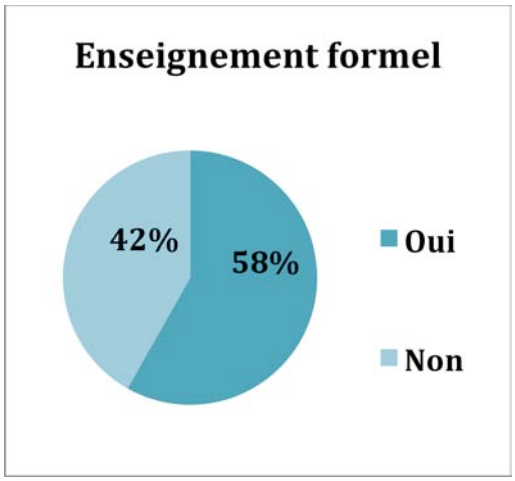


Figure 5 : Répartition des réponses à la question : "Quelles sont les modifications prévues de votre enseignement en éthique ?

C) Qu'est-ce qui est enseigné en éthique ?

1) L'enseignement formel :

Nous nous sommes particulièrement intéressés à la présence d'enseignement formel en éthique, cet enseignement étant considéré comme le seul véritable enseignement de l'éthique.



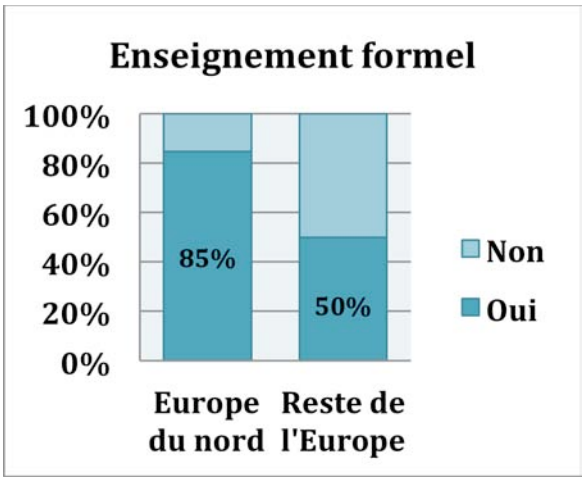


Figure 6 : Présence d'un enseignement formel en éthique en Europe

Figure 7 : Répartition géographique de l'enseignement formel en éthique

Nous n'avons mis en évidence aucune différence entre le nombre de pays présentant un enseignement formel et ceux n'en n'ayant pas (cf figure 6). De même, nous n'avons pas réussi à mettre en évidence de différence dans la présence d'enseignement formel entre les différentes zones testées, que l'on teste avec deux ou trois zones différentes (cf figure 7). Nous n'avons donc pas validé notre hypothèse de départ sur la présence d'un enseignement en éthique plus développé dans les pays d'Europe du nord.

Nous avons ensuite évalué la quantité de cet enseignement, en nombre d'heures. La représentation générale du nombre d'heures d'enseignement formel en Europe montre une très grande diversité, allant de zéro à cent heures. La moyenne du nombre d'heures d'enseignement formel est d'environ quinze heures, la médiane de dix heures, avec un premier quantile à zéro et un troisième à vingt deux heures et demi, confirmant la grande étendue des valeurs. Ainsi on constate que la moitié des enseignements formels en éthique comprennent jusqu'à dix heures de cours, alors que l'on constate quelques extrêmes très élevés, jusqu'à quatre-vingt et cent heures de cours, qui remontent la moyenne (cf figure 8).

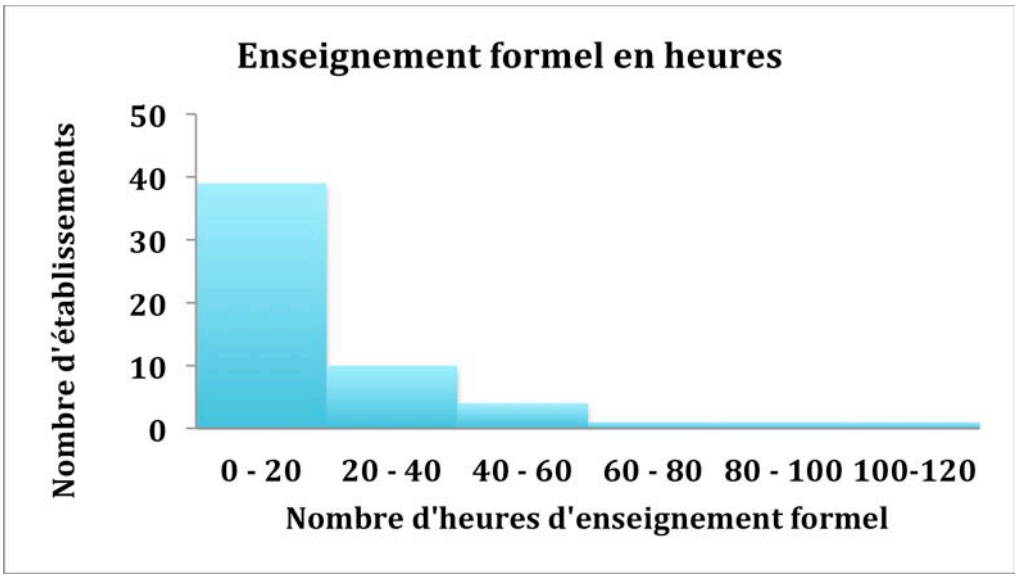


Figure 8 : Répartition du nombre d'heures d'enseignement formel en éthique

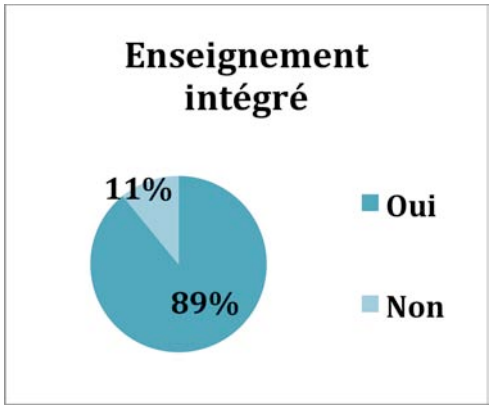
Toutefois, on a révélé une différence significative ($p<0,05$) entre le nombre d'heures d'enseignement formel dans les établissements d'Europe du nord et les autres, ces derniers présentant une plus faible quantité de cours formels. On pourrait en conclure que cela valide en partie notre hypothèse initiale. Cependant en étudiant les paramètres de dispersion, on se rend compte que la différence est principalement liée à quelques valeurs extrêmes de quatre-vingt et cent heures de cours. Il faut donc nuancer notre conclusion, car on constate bien que la répartition de nos valeurs ne suit pas une loi normale. Il faut être prudent dans notre interprétation des résultats et garder à l'esprit cette grande diversité d'enseignement selon les établissements et non uniquement selon les zones géographiques.

2) L'enseignement intégré :

Nous nous sommes aussi intéressés à l'enseignement intégré de l'éthique, bien que sa quantification exacte soit quasiment impossible, et à quelles matières il pouvait être associé. Nous avons tout de même demandé une estimation du nombre d'heures dévolues uniquement à l'éthique parmi les cours intégrés. Cependant, nous avons constaté une très grande variabilité du nombre d'heures et beaucoup de personnes n'ont, d'ailleurs, pas réussi à quantifier, laissant un grand nombre de valeurs non définies. De plus, certains questionnaires ont induit un sérieux doute sur l'exactitude de leurs réponses. En effet, par mauvaise compréhension de la question ou par souci de montrer un enseignement le plus complet possible, nous nous sommes retrouvés avec des nombres d'heures allant jusqu'à soixante heures, ce qui n'est pas plausible pour un enseignement intégré. Or nous avions

bien précisé de ne noter que le nombre d'heures strictement dévolues à l'éthique et non le nombre d'heures des enseignements associés. Il est toutefois probable que les enseignants aient indiqué le nombre d'heures de cours total des disciplines associées à l'éthique.

Par conséquent, nous n'avons pas pris en compte les résultats de cette question dans notre analyse statistique. Toutefois, il faut noter que seuls six établissements n'ont pas d'enseignement intégré (cf figure 9 et 10). La majorité des établissements proposent donc un enseignement intégré, en plus d'un enseignement formel.



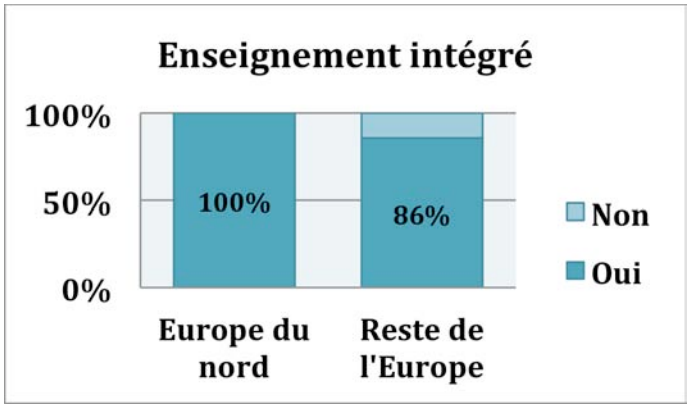


Figure 9 : Présence d'un enseignement intégré en éthique en Europe

Figure 10 : Répartition géographique de l'enseignement intégré en éthique

Il est tout de même intéressant de noter qu'une seule école n'a ni enseignement formel ni enseignement intégré et n'a, de toutes façons, pas l'intention d'introduire un enseignement en éthique au sein de son cursus. Seules l'école ne s'intéressant pas du tout à l'éthique et quatre écoles possédant déjà un enseignement formel, ne présentent pas d'enseignement intégré. De plus, chaque école possédant un enseignement intégré présente au moins deux matières différentes abordant l'éthique. On constate donc que l'enseignement formel et intégré sont souvent liés et complémentaires dans la formation des étudiants vétérinaires.

De plus, pour la suite de l'analyse, lorsque nous ne le précisons pas expressément, les statistiques sont réalisées sur les cinquante-quatre écoles présentant un enseignement en éthique, qu'il soit intégré ou formel, et non les cinquante-cinq écoles ayant répondu à notre questionnaire.

Afin de comprendre quelle était la diversité des matières associées à l'éthique, nous avions laissé un grand choix de propositions de sujets allant du bien-être animal à la législation, avec une case pour "autres". Certains sujets se recouvraient partiellement, comme le bien-être animal et l'expérimentation animale, mais nous souhaitions être le plus complet possible. Cependant, le nombre de choix, onze, était quand même très important

pour une seule question, la règle étant généralement de ne pas dépasser cinq modalités par question (cf figure 11).

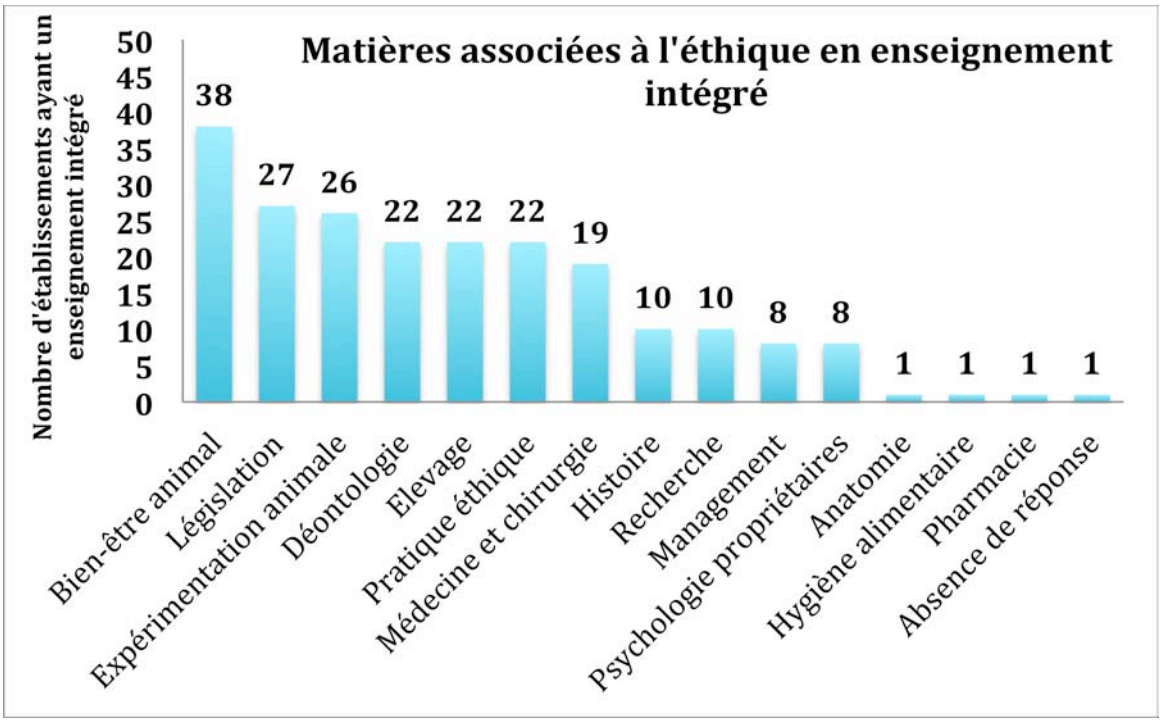


Figure 11 : Nombre d'établissements enseignant les différentes matières associées à l'éthique sur les quarante-neuf établissements possédant un enseignement intégré

Nous avons découvert une matière enseignée principalement avec l'éthique : le bien-être animal. En effet, le nombre d'établissements ayant répondu enseigner l'éthique en association avec le "Bien-être animal" était significativement supérieur au nombre d'établissements ne l'enseignant pas ($p<0,05$). Trente-huit établissements, soit presque 78% des établissements ayant un enseignement intégré de l'éthique, l'abordent durant leurs cours de bien-être animal. Au contraire, l'éthique est peu enseignée dans d'autres matières comme "Médecine et chirurgie", "Management", "Relation avec la clientèle et psychologie des clients", "Histoire de la médecine et de la chirurgie" et "Recherche en éthique" : le nombre d'établissements ne l'enseignant pas était significativement supérieur à ceux ayant répondu l'enseigner au sein de leur cursus ($p<0,05$ à $p<10^{-6}$). Ainsi, on obtient 38%, 20%, 20%, 16% et 16% établissements possédant un enseignement intégré qui abordent l'éthique, respectivement, à travers ces cinq sujets.

Par ailleurs, nous avions aussi laissé une modalité "autre" pour savoir si d'autres matières pouvaient être associées à l'éthique et nous avons découvert trois autres sujets auxquels l'éthique est associée, chacun étant présent dans un seul établissement : "Hygiène alimentaire et santé publique", "Anatomie" et " Pharmacie et toxicologie".

Par conséquent, toutes les matières proposées n'ont pas la même importance pour l'enseignement de l'éthique et il apparaît bien évidemment que le bien-être animal tient une place privilégiée dans les enseignements vétérinaires aujourd'hui.

Nous avons mis en évidence une différence significative pour l'enseignement de la "Pratique éthique" et de la "Déontologie" selon les zones géographiques : les établissements du nord de l'Europe ont un enseignement en "Pratique éthique" significativement plus important que les autres établissements (cf figure 12), alors qu'à l'inverse, aucun ne pratique la Déontologie (cf figure 13). Ce qui pourrait s'expliquer par le fait que le mot anglais "deontology" est très peu utilisé, les anglo-saxons lui préférant le terme générique "d'ethics", qui regroupe à la fois éthique et déontologie.

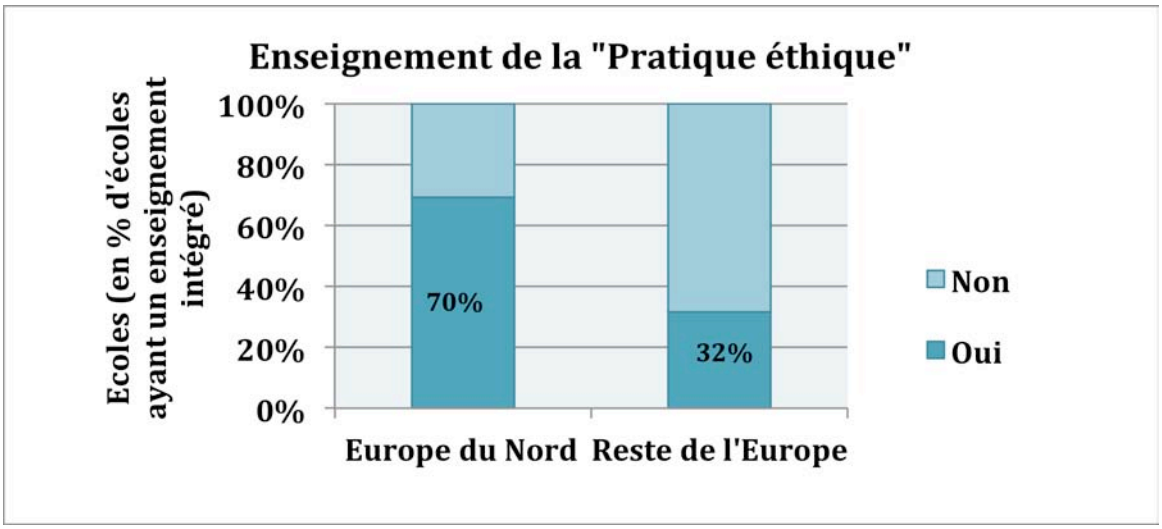


Figure 12 : Pourcentages d'établissements enseignant la matière " pratique éthique" en enseignement intégré selon les zones géographiques

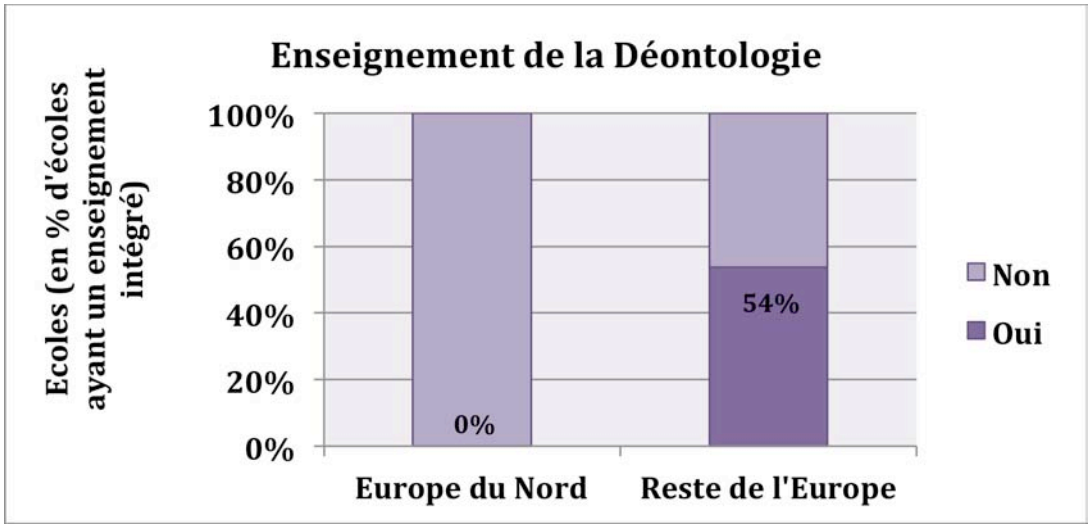


Figure 13 : Pourcentages d'établissements enseignant la matière "Déontologie" en enseignement intégré selon les zones géographiques

3) Le contenu des cours :

Par ailleurs, nous avons cherché à en savoir plus sur le contenu des cours d'éthique, nous avons donc listé sept propositions : "Théories et méthodes éthiques", "Etude de cas cliniques", "Ethique en expérimentation animale", " Recherche en éthique", "Ethique en pratique clinique : relations avec la clientèle, euthanasie, douleur, etc ...", et "Ethique en management" (cf figure 14). Quatre sujets ont été signalés être particulièrement enseignés : "Ethique et bien-être animal" dans 81% des établissements, "Théories et méthodes éthiques" dans 70% des établissements, "Ethique en expérimentation animale" dans presque 61% des établissements, ", ainsi que "Ethique en pratique clinique : relations avec la clientèle, euthanasie, douleur, etc ..." dans 67% des établissements. La différence entre les établissements ayant déclaré enseigner ces sujets et ceux ne l'enseignant pas est significative ($p<0,05$ à $p<10^{-8}$).

Par ailleurs, nous avions aussi proposé une modalité "autre", afin de recenser les sujets auxquels nous n'avions pas pensé et nous avons eu plusieurs réponses différentes : Hygiène alimentaire et santé publique", "Biodiversité, bien-être animal et législation de la faune sauvage" et "Bioéthique (clonage, OGM, ...)". Chaque sujet étant présent, respectivement dans un, deux et trois établissements différents. Cela révèle bien la volonté des établissements de former leurs étudiants sur des sujets polémiques, tels que le clonage et les OGM. Par ailleurs, on constate bien que tous les sujets n'ont pas la même importance, même dans un enseignement formel de l'éthique, le bien-être animal occupe toujours la première place.

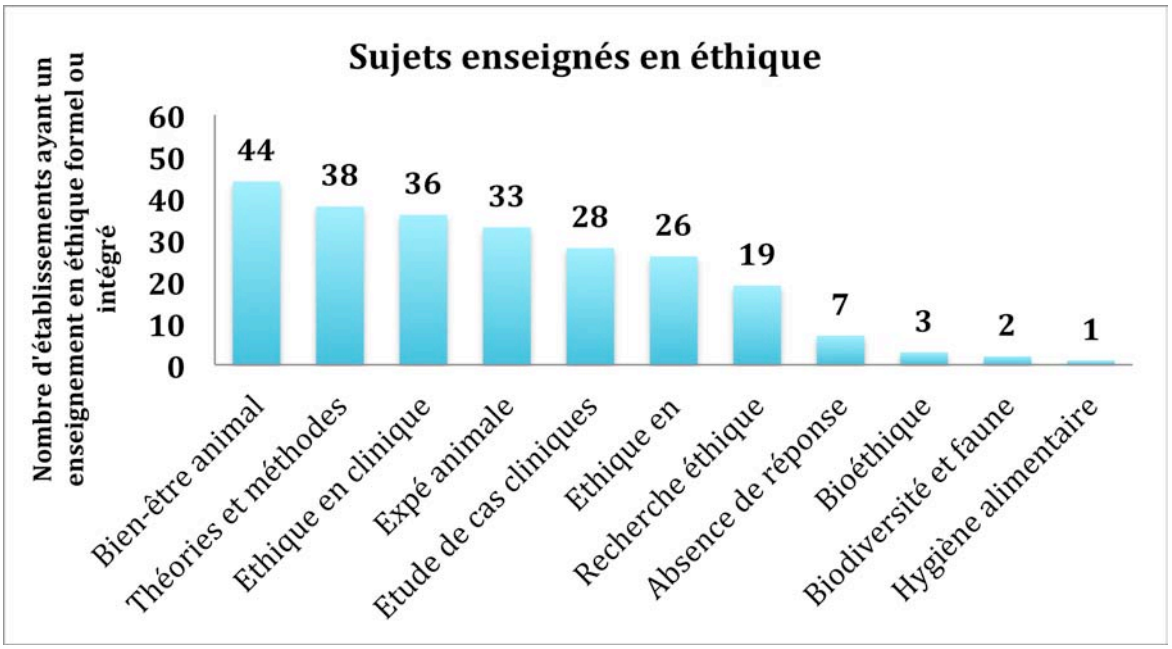


Figure 14 : Nombre d'établissements enseignant chacun des sujets éthiques sur les cinquante-quatre établissements proposant un enseignement formel ou intégré

Par ailleurs, par acquis de conscience, nous avons analysé le contenu des cours en ne gardant que les enseignements formels (cf figure 15). Les différences entre les établissements ayant déclaré enseigner "Ethique et bien-être animal", "Théories et méthodes éthiques", "Ethique en expérimentation animale" ainsi que "Ethique en pratique clinique : relations avec la clientèle, euthanasie, douleur, etc ..." et ceux n'enseignant pas ces sujets sont encore plus significatives ($p<0,01$ à $p<10^{-6}$). Ces matières sont enseignées dans respectivement 91%, 97%, 78%, 84% des établissements ayant un enseignement formel en éthique. Qui plus est, un autre sujet, "Etude de cas cliniques", est particulièrement abordé en enseignement formel. Il est enseigné dans 75% des établissements ayant uniquement un enseignement formel, alors que la différence n'était pas significative par rapport aux établissements ayant un enseignement formel et/ou intégré.

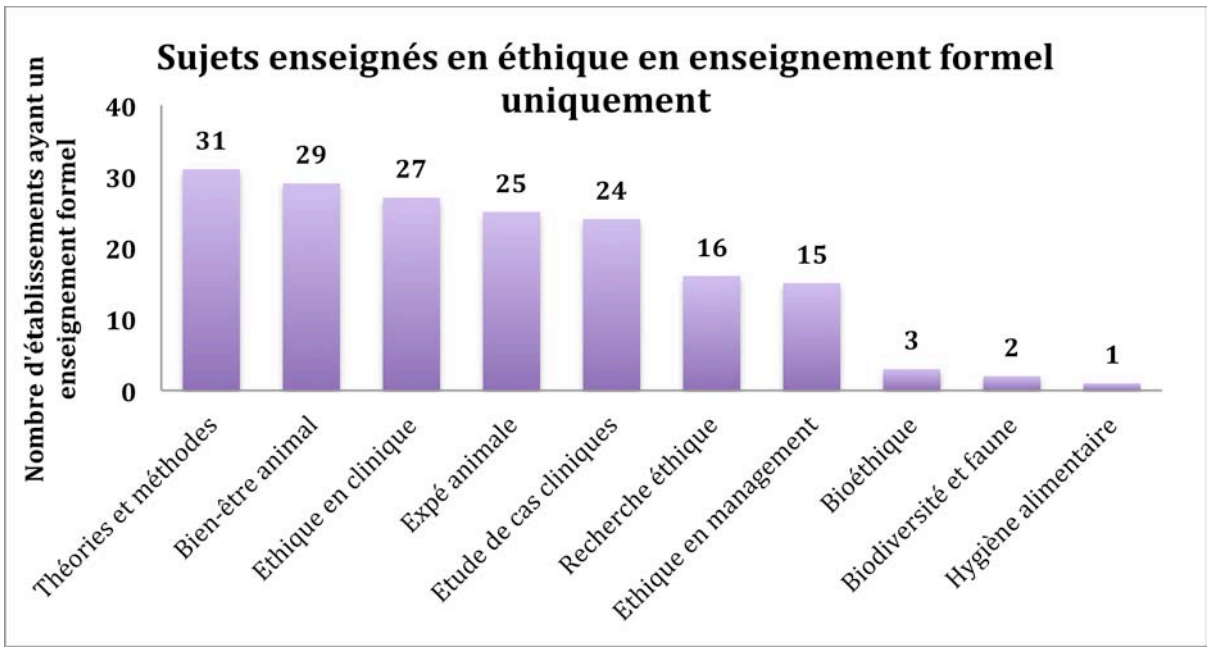


Figure 15 : Nombre d'établissements enseignant chacun des sujets éthiques sur les trente-deux établissements proposant un enseignement formel uniquement

Qui plus est, nous avons mis en évidence une différence significative pour l'enseignement de l'éthique par le biais des "Etudes de cas cliniques" (cf figure 16). En effet, les établissements d'Europe du nord sont significativement plus nombreux à enseigner des études par rapport aux établissements des autres pays. Nous pouvons donc commencer à apercevoir une tendance en Europe du nord à privilégier un enseignement de l'éthique appliquée, que ce soit en enseignement formel ou intégré.

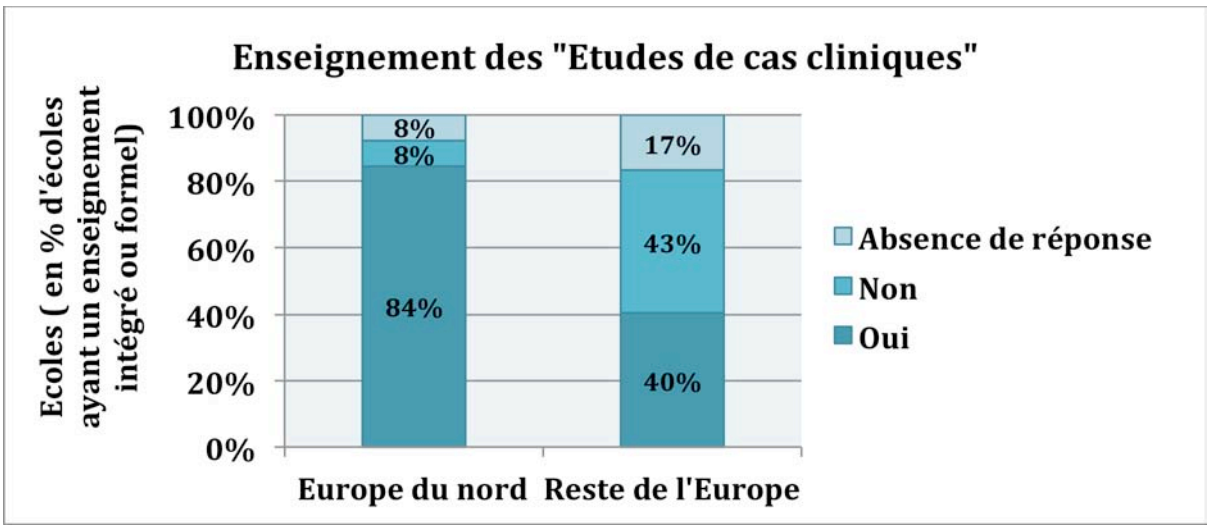


Figure 16 : Pourcentages d'établissements enseignant la matière " Etude de cas cliniques" en enseignement formel ou intégré selon les zones géographiques européennes

D) Comment l'éthique est- elle enseignée ?

1) L'importance de l'enseignement de l'éthique dans le cursus :

Nous avons aussi demandé si l'enseignement de l'éthique était obligatoire ou facultatif. Effectivement, plus de 92% des établissements ont répondu posséder un enseignement obligatoire et 26% présentent un enseignement facultatif. Ainsi, pour 8% des établissements, l'enseignement de l'éthique est uniquement facultatif et 18% des établissements offrent en plus de l'enseignement obligatoire, un enseignement facultatif à leurs étudiants. La différence observée entre la présence d'enseignement obligatoire et facultatif est significative ($p<10^{-15}$). Par conséquent, on confirme encore une fois l'importance de l'enseignement de l'éthique. Toutefois, il n'y a que peu de formations complémentaires facultatives proposées aux étudiants, ce qui n'encourage pas les étudiants motivés à se former davantage.

Par ailleurs, aucune différence entre les établissements d'Europe du nord et les autres n'a été établie.

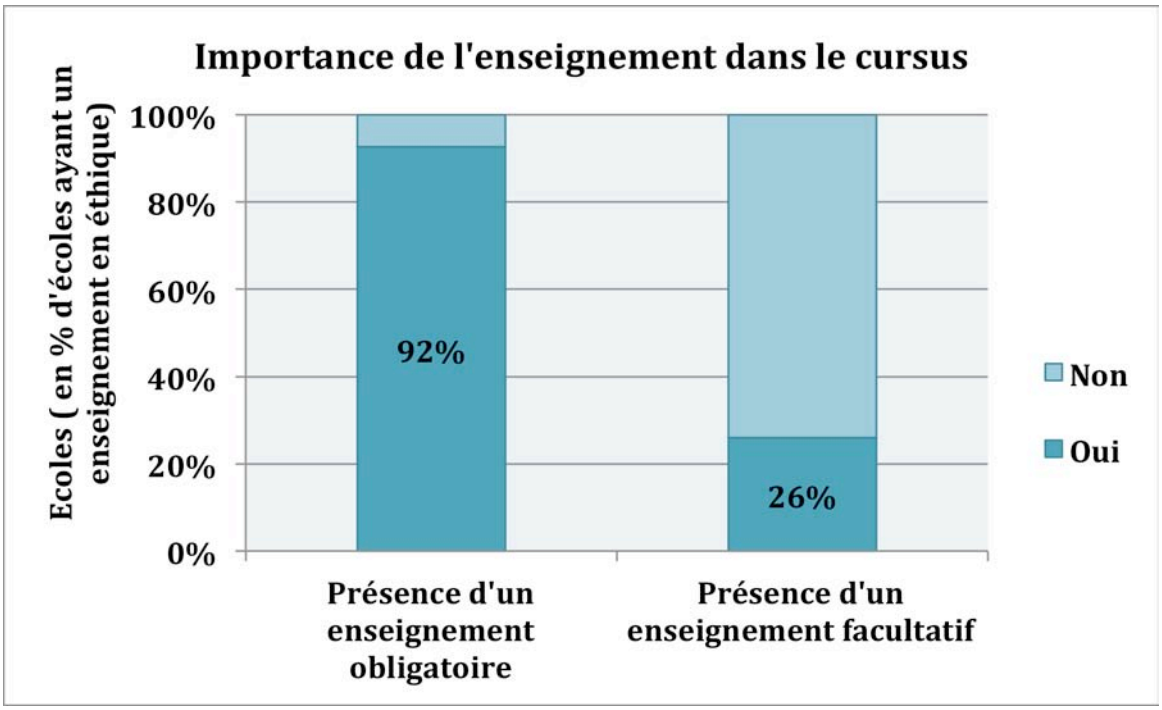


Figure 17 : Répartition de l'enseignement obligatoire et facultatif en éthique dans les cinquante-quatre écoles ayant un enseignement en éthique en Europe

2) La place de cet enseignement dans le cursus :

Nous avons ensuite cherché à savoir en quelle année l'éthique était enseignée dans le cursus et combien d'heures étaient dévolues à cet enseignement chaque année. Il nous est apparu que nous aurions dû distinguer ici enseignement formel et enseignement intégré, car ce n'était pas clair et cela aurait facilité l'analyse. Nous avons donc déjà distingué d'un côté la présence des cours d'éthique chaque année, enseignement formel et intégré inclus et d'un autre côté le nombre d'heures de cours, uniquement pour les établissements ayant un enseignement formel, afin de ne pas prendre en compte le nombre d'heures d'enseignement intégré, forcément approximatif.

Il apparaît tout d'abord que l'enseignement de l'éthique est assez bien réparti sur les cinq années d'enseignement vétérinaire, avec une tendance à la diminution en troisième année (cf figure 18). En effet, les établissements n'ayant pas d'enseignement d'éthique en troisième année sont significativement plus nombreux que ceux ayant répondu en avoir un ($p<0,001$). Cependant, nous n'avons mis en évidence aucune différence significative selon les zones géographiques.

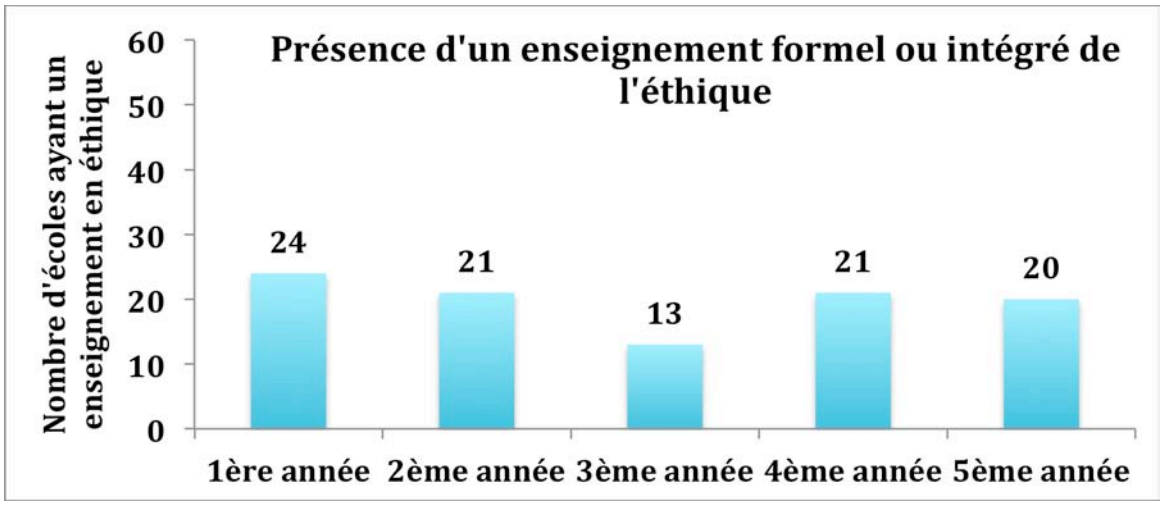


Figure 18 : Répartition de l'enseignement formel et intégré de l'éthique dans le cursus vétérinaire en Europe

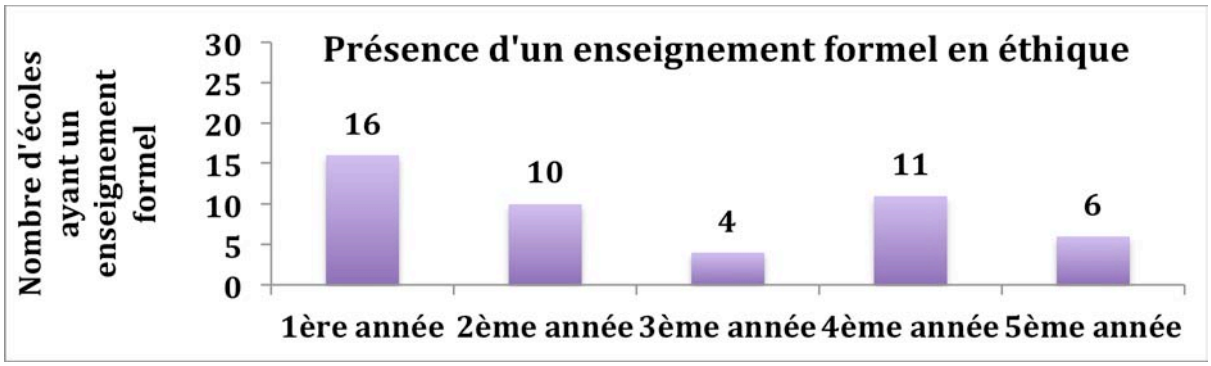


Figure 19 : Répartition de l'enseignement formel de l'éthique dans le cursus vétérinaire en Europe

Cependant, lorsque l'on s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement formel, on constate que l'enseignement dépend des années (cf figure 19). En effet, il y a une prédominance de l'enseignement formel en première année ($p<0,05$). Toutefois, on ne retrouve pas de différence entre les zones géographiques, sauf pour la quatrième année : les établissements d'Europe du Nord présentent significativement plus d'enseignement formel en quatrième année que les autres établissements d'Europe ($p<0,05$).

Nous avions aussi demandé pourquoi l'enseignement était organisé ainsi. Le faible nombre de réponses n'a pas permis de réaliser d'analyse statistique. Cependant, même si, dans quelques établissements, l'organisation de l'enseignement de l'éthique n'a pas été choisie, à cause des contraintes du cursus, dans vingt établissements, cette organisation a été soigneusement étudiée. En effet, l'enseignement de l'éthique a été réparti sur les différentes années afin d'introduire les concepts fondamentaux en première année, de donner aux étudiants les outils nécessaires afin d'aborder les rotations cliniques en milieu de

cursus et de débattre de dilemmes éthiques rencontrés en clinique en dernière année. Par ailleurs, dans treize établissement, l'enseignement de l'éthique est aussi fonction des matières auxquelles il est intégré et souvent ces matières sont réparties tout au long de la scolarité de l'étudiant. Par conséquent, la plupart du temps, l'organisation de l'enseignement dans le cursus n'est pas due au hasard et est souvent voulue et réfléchie. Cela démontre bien une volonté d'adapter l'enseignement de l'éthique aux besoins et au niveau des étudiants.

3) Les méthodes pédagogiques :

Nous nous sommes aussi préoccupés de savoir comment l'éthique est enseignée : grâce à des conférences ou cours magistraux, des travaux-dirigés, des travaux pratiques, du travail personnel ou d'autres méthodes. Nous avons, là aussi, distingué la présence de chaque méthode pédagogique (cf figure 20) et le temps consacré à chacune lorsqu'il était précisé. Comme pour les questions précédentes, nous avons analysé l'ensemble des réponses, afin d'obtenir des statistiques les plus complètes possibles, bien que 15% des enseignants aient fait la confusion enseignement formel et intégré et n'aient pas répondu à cette question.

Nous avons mis en évidence une différence significative pour les conférences : tous les établissements utilisent cette méthode d'enseignement sauf un seul établissement qui déclare n'enseigner l'éthique qu'à travers des travaux dirigés ($p<10^{-10}$). Les travaux pratiques, eux, sont significativement moins présents dans tous les établissements ($p< 0,01$). Qui plus est, deux établissements déclarent recourir à un programme informatique et un établissement assure enseigner l'éthique grâce aux rotations cliniques.

Par ailleurs, nous avons démontré une différence significative en travail personnel (cf figure 21), les établissements d'Europe du nord étant plus nombreux que les établissements des autres pays à le pratiquer ($p<0,001$).

En ce qui concerne le nombre d'heures dévolues à chaque méthode, nous avons eu moins de réponse, les analyses ont donc été moins puissantes. Nous avons tout de même réussi à mettre en évidence une différence selon les zones géographiques, les établissements d'Europe du nord ayant significativement plus d'heures de travaux pratiques et de travail personnel que les autres établissements ($p<0,05$ à $p<0,001$). Ce qui confirme la tendance, en Europe du nord, à privilégier le travail personnel à l'aide d'essais ou d'exposés. Nous n'avions pas demandé le détail du travail personnel, ce qui aurait pu être une donnée intéressante à analyser.

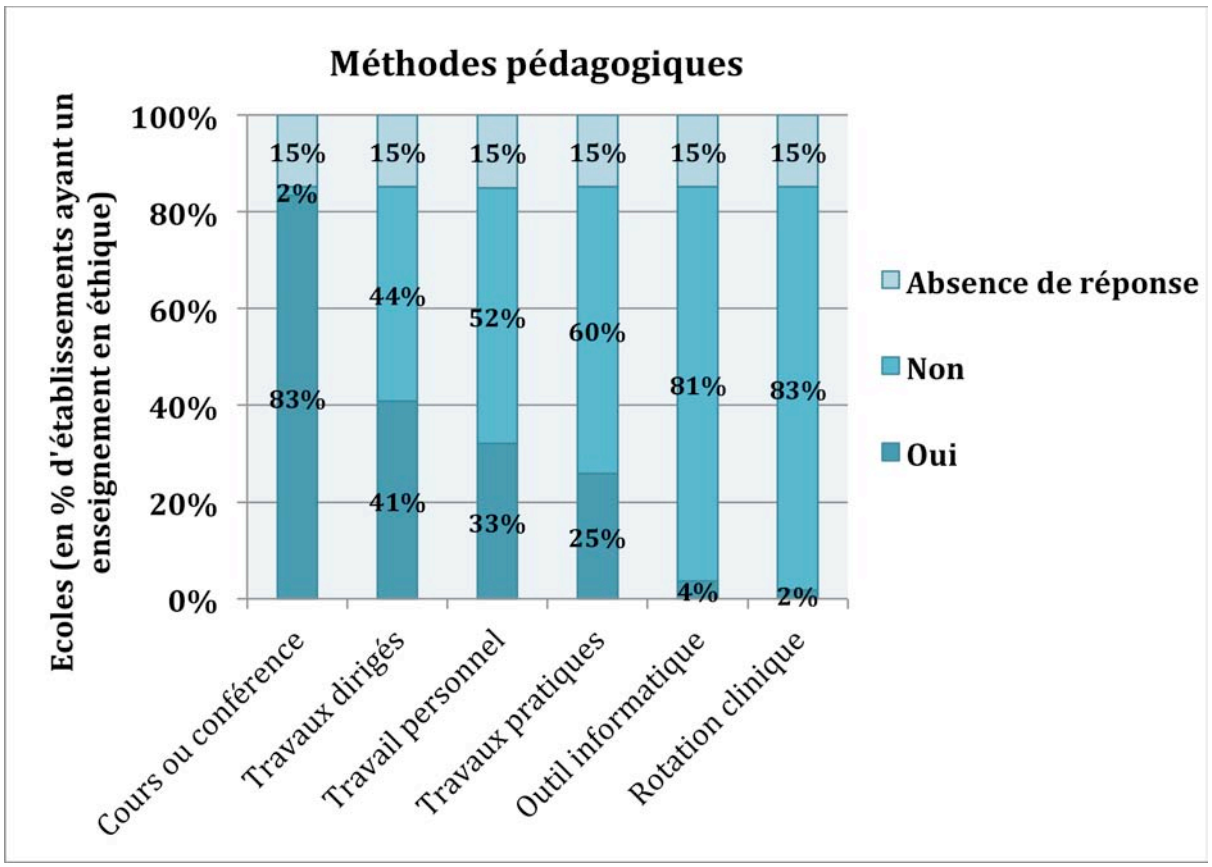


Figure 20 : Répartition des différentes méthodes pédagogiques dans les établissements ayant un enseignement en éthique en Europe

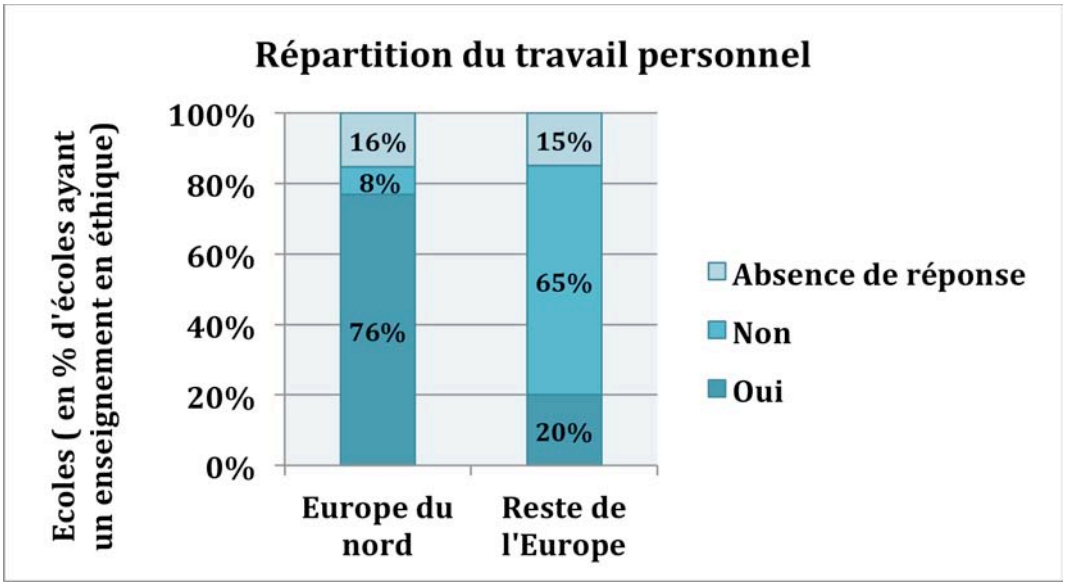


Figure 21 : Répartition du travail personnel en éthique selon les différentes zones géographiques

4) L'évaluation de l'éthique :

a) L'évaluation des étudiants :

L'évaluation des étudiants apparaît prioritaire : 72% des établissements, quelle que soit leur zone géographique, évaluent leurs étudiants à la fin des cours (cf figure 22). La différence entre les établissements évaluant les étudiants et les autres est significative (p<0,00001).

Cette évaluation est principalement réalisée à l'aide d'un examen écrit : deux tiers des établissements ont recours à cette méthode, moins de un tiers a recours à un examen oral ou à un essai et moins de 20% évaluent la participation active en classe (cf figure 23). Qui plus est, un établissement évalue aussi ses étudiants grâce à un projet de travail en commun et un autre à l'aide d'un journal de bord, tenu durant trois ans. Ce qui révèle une certaine originalité de quelques établissements qui mettent en avant les facultés de travail en équipe et les capacités de réflexion personnelle.

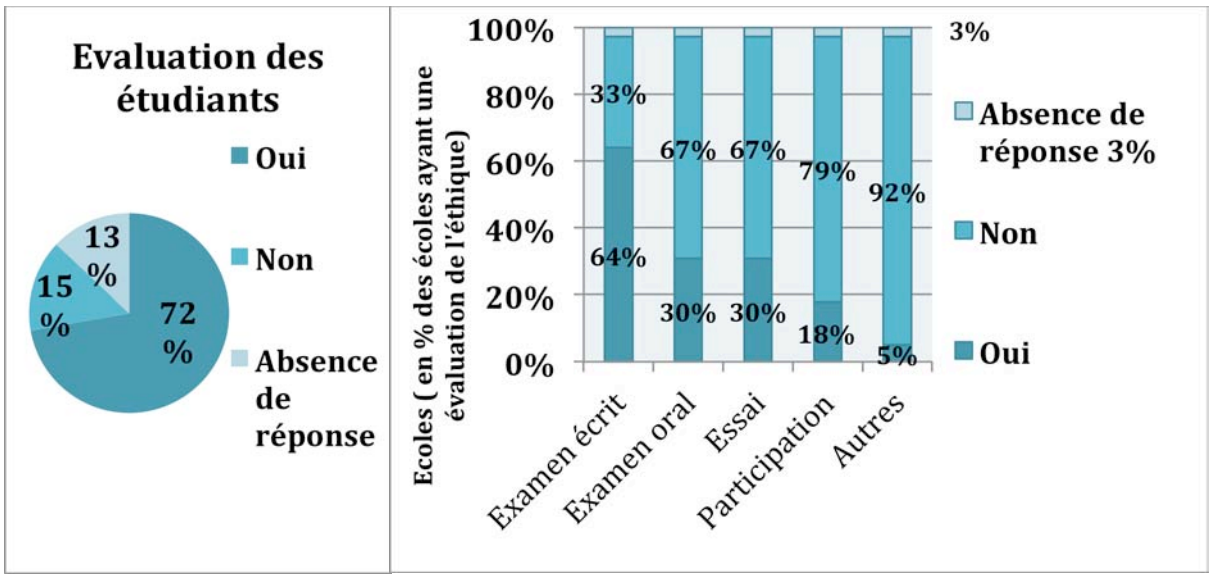


Figure 22 : Evaluation de l'enseignement de l'éthique

Figure 23 : Répartition des différentes méthodes d'évaluation de l'éthique en Europe

Par ailleurs, les établissements d'Europe du nord sont significativement moins nombreux que les autres établissements à évaluer leurs étudiants à l'aide d'examens oraux (p<0,05).

b) L'évaluation de l'enseignement par les étudiants :

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants n'est pas négligée car plus de la moitié des établissements ayant un enseignement en éthique demandent à leurs étudiants d'évaluer l'enseignement chaque année, à la fin du module ($p<0,05$) (cf figure 24 et 25). Un seul établissement effectue en plus une évaluation générale à la fin du cursus vétérinaire. Toutefois, aucune différence entre les zones géographiques n'a été mise en évidence.

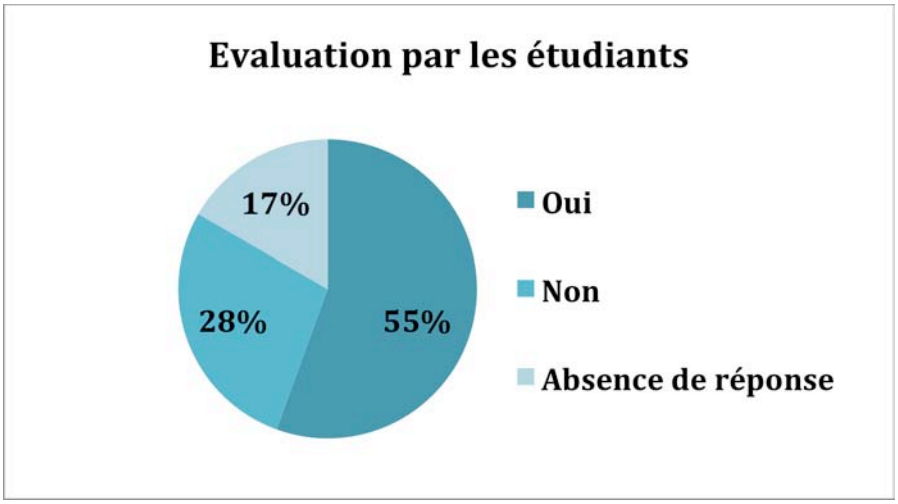


Figure 24 : Présence d'une évaluation de l'enseignement de l'éthique par les étudiants

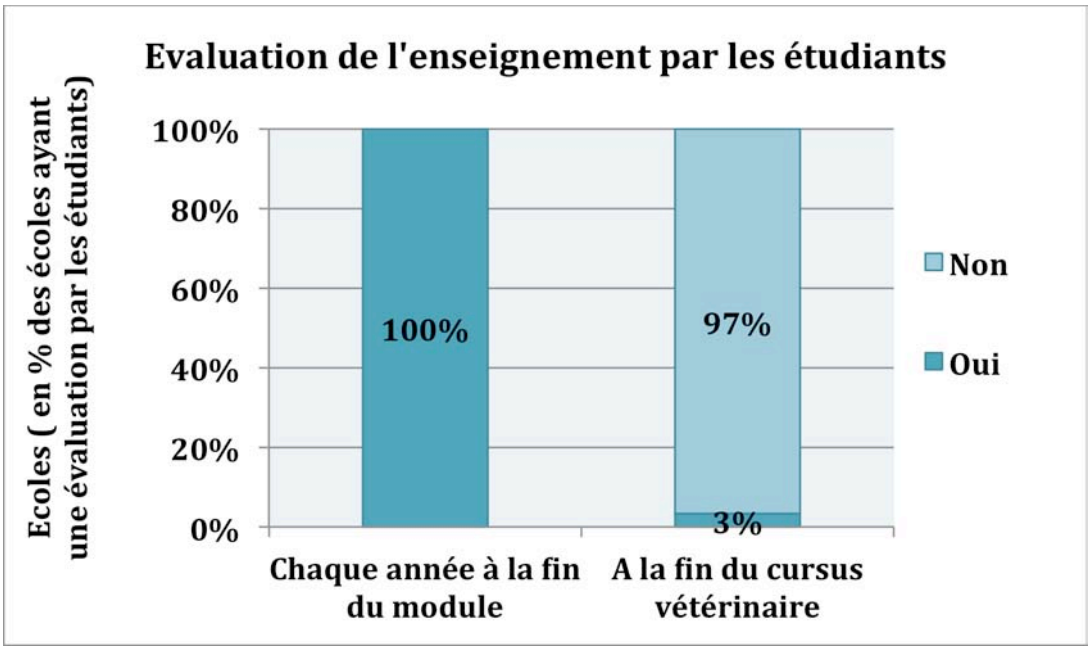


Figure 25 : Répartition des différentes méthodes d'évaluation de l'enseignement de l'éthique par les étudiants

E) Qui enseigne l'éthique ?

Nous avons aussi voulu étudier combien de personnes étaient impliquées dans cet enseignement et quelle était leur formation, ainsi que leur département d'origine. Nous avions laissé six choix possibles : un professeur de l'établissement dévolu entièrement à l'éthique à temps complet, deux ou plusieurs professeurs de l'établissement à temps complet, un professeur de l'établissement enseignant l'éthique en complément d'une autre matière, deux ou plusieurs professeurs de l'établissement enseignant à temps partiel, des intervenants extérieurs ou personne.

Nous avons constaté une différence significative dans la répartition de ces enseignants ($p<0,0001$). Dans 15% des établissements, un professeur unique se consacre entièrement à l'éthique, dans 6% des établissements, deux ou plusieurs professeurs enseignent uniquement l'éthique, dans 32% des établissements un professeur enseigne l'éthique en complément d'une autre matière, dans 45% deux ou plusieurs professeurs enseignent l'éthique en complément d'une autre matière et dans 36% des établissements c'est un intervenant extérieur qui assure l'enseignement (cf figure 26). Chaque établissement a répondu avoir au moins un enseignant pour l'éthique, sauf le seul établissement qui n'a ni enseignement formel, ni enseignement intégré et un autre établissement qui n'a pas complété cette question. Toutefois, certains établissements ont un intervenant extérieur en plus d'un enseignant de l'établissement. C'est pour cela que la somme des pourcentages dépasse 100%. Il m'a paru plus parlant de réaliser les statistiques sur le nombre d'établissements et non sur le nombre d'enseignants total.

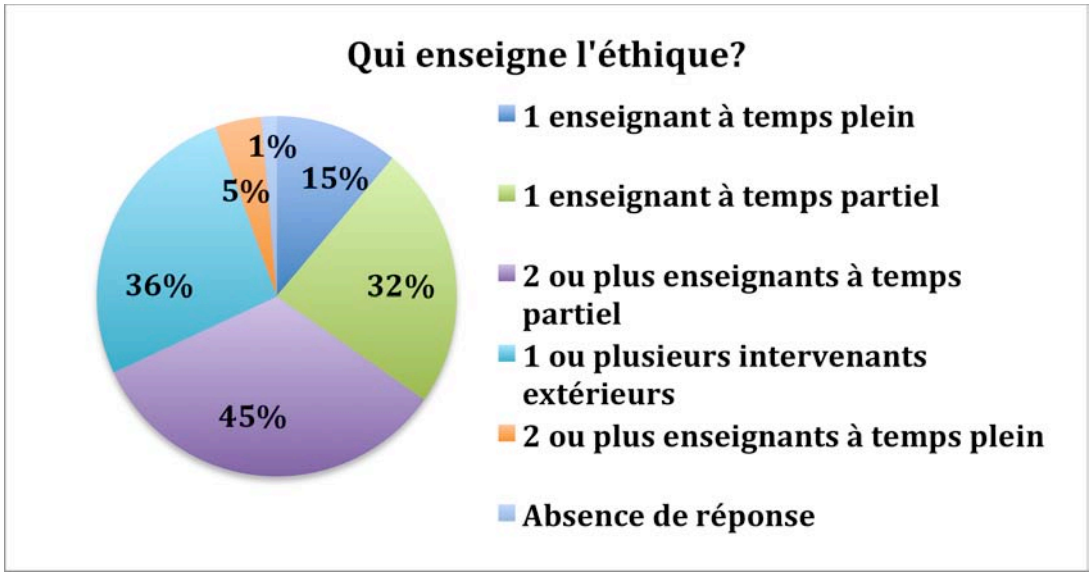


Figure 26 : Répartition des différents types d'enseignants en éthique dans les établissements européens

On ne constate aucune différence entre les enseignants selon les zones géographiques, même lorsque l'on ne teste que les établissements ayant un enseignement formel. La tendance est donc la même, partout en Europe.

Nous avons ensuite demandé si ces enseignants faisaient partie de l'établissement d'enseignement vétérinaire ou s'ils venaient d'une autre faculté proche, comme la faculté de philosophie par exemple. Nous avons aussi demandé si ces enseignants ont une formation particulière en éthique et à quel département de l'établissement ils appartiennent. Or, dans 81% des établissements ayant un enseignement en éthique, au moins un enseignant est membre de l'établissement, quelle que soit la zone géographique étudiée (cf figure 27). Ainsi le nombre d'établissements présentant au moins un enseignant membre de la faculté vétérinaire est significativement supérieur à ceux n'ayant aucun enseignant d'éthique membre de la faculté ($p<0,00001$). Cette différence reste significative, même lorsque l'on restreint notre analyse à l'enseignement formel. Parmi les enseignants ne venant pas de la faculté vétérinaire, trois proviennent d'une faculté de philosophie, un enseignant d'une faculté de médecine, un enseignant d'une école en sciences sociales, un autre d'un institut spécialisé en éthique, un autre enseignant d'une école en biosciences et un dernier d'une école d'agronomie. Ceci témoigne d'une grande diversité d'origine des enseignants en éthique (cf figure 28). Quant au département des enseignants appartenant à l'établissement vétérinaire, ils sont très variés et vont des départements de Production animale et Hygiène alimentaire, à la Médecine des petits animaux, en passant par la Génétique, la Nutrition, l'Ethologie et la Toxicologie.

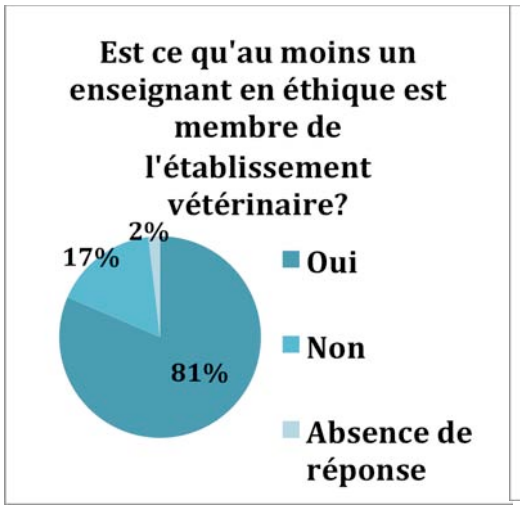


Figure 27 : Présence d'au moins un membre de l'établissement parmi les enseignants en éthique

Figure 28 : Répartition des réponses à la question, "Sinon d'où viennent les enseignants en éthique?"

Par conséquent, on observe que les enseignants restent en grande majorité des membres de l'établissement et que l'on n'a pas besoin de faire appel à des enseignants spécialisés de la faculté de philosophie, ce qui est très encourageant pour le développement de l'enseignement vétérinaire de l'éthique. Toutefois, encore faut-il que la formation des enseignants soit suffisante pour leur permettre d'enseigner cette matière complexe au mieux.

La formation des enseignants est beaucoup plus diverse. Quasiment tous sont docteurs en médecine vétérinaire et quelques-uns possèdent un doctorat en éthique, bioéthique ou en philosophie; les autres disposent de formations variées comme un doctorat en histoire, en sciences politiques ou en psychologie, une formation en bien-être animal, en élevage animal ou en agriculture. Le nombre de réponses était, encore une fois, trop faible pour nous permettre de réaliser des statistiques, mais cela nous donne tout de même une idée de la grande diversité des formations des enseignants en éthique vétérinaire.

F) Y a t-il une formation continue en éthique ?

Nous avons aussi cherché à savoir si les établissements proposaient des formations de troisième cycle et des formations continues afin de développer davantage l'éthique. On constate que moins de 15% des établissements d'enseignement vétérinaire en Europe proposent une formation universitaire de troisième cycle et 23% des établissements proposent une formation continue. A la fois le nombre d'établissements proposant une formation de troisième cycle et le nombre de ceux possédant une formation continue est significativement inférieur à ceux n'en proposant pas ($p<0,0001$), sans distinction géographique. La tendance générale est donc la même en Europe du nord et ailleurs : encore très peu de formations complémentaires sont proposées pour approfondir les réflexions éthiques en médecine vétérinaire et permettre une meilleure formation des praticiens et des enseignants.

Lorsque l'on compare les formations complémentaires aux formations initiales, obligatoires et facultatives, on se rend bien compte de l'importance de la différence entre l'enseignement obligatoire de base et toutes les autres formations (cf figure 29).

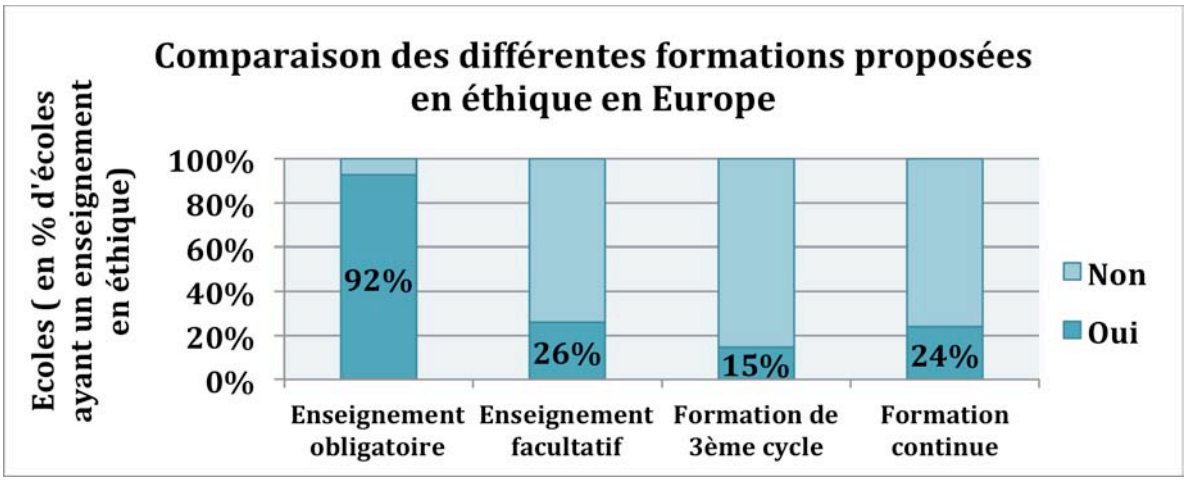
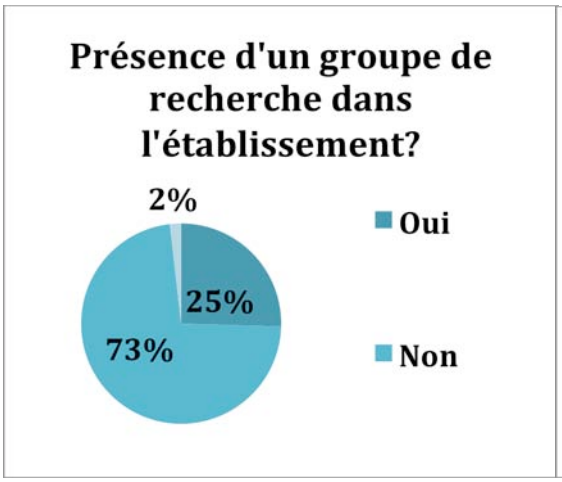


Figure 29 : Comparaison entre les formations obligatoires et complémentaires proposées dans les différents établissements d'enseignement vétérinaire européens

G) Y a t-il une recherche en éthique dans l'établissement?

Nous nous sommes aussi interrogés sur la présence d'un groupe de recherche en éthique, étudiant les différents aspects éthiques de la pratique vétérinaire au sein de l'établissement et si cela pouvait influencer l'enseignement de l'éthique.



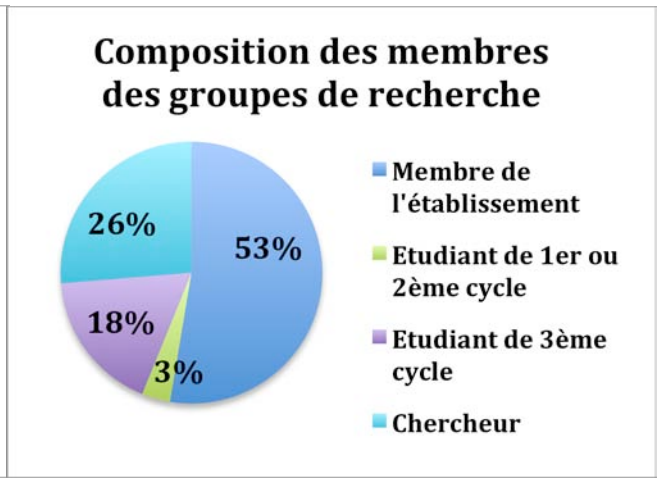


Figure 30 : Présence d'un groupe de recherche en éthique dans l'établissement

Figure 31 : Répartition des membres des groupes de recherche en éthique

On observe que presque les trois quarts des établissements n'ont pas de groupe de recherche en éthique, quelle que soit leur zone géographique (cf figure 30). La différence entre le nombre d'établissements ayant un groupe de recherche en éthique et ceux n'en ayant pas est significative ($p<0,001$).

Nous avons ensuite voulu analyser l'influence de la présence d'un groupe de recherche en éthique sur la présence d'un enseignement formel en éthique, mais nous avions trop peu d'établissements avec un groupe de recherche pour pouvoir réaliser une analyse statistique correcte.

De même, nous n'avons pas pu analyser la composition de ces groupes de recherche. Toutefois, il faut noter que, sur les quatorze groupes de recherche en éthique, onze comprennent un ou plusieurs membres de l'établissement, six comprennent un ou plusieurs chercheurs, cinq comptent un ou plusieurs étudiants de troisième cycle et un seul comprend des étudiants de premier ou deuxième cycle. On s'aperçoit bien que la plupart des groupes sont composés de membres de l'établissement, moins de la moitié incluent des chercheurs et des étudiants de troisième cycle et très peu font participer des étudiants de premier ou deuxième cycle.

De plus l'importance de la représentativité de chaque catégorie est assez claire, le diagramme en secteur de la composition des groupes de recherche est assez parlant (cf figure 31) : sur tous les membres de ces groupes de recherche, plus de la moitié sont des membres de l'établissement, plus d'un quart sont des chercheurs, 18% sont des étudiants de troisième cycle et 3% sont des étudiants de premier et deuxième cycle.

Cependant, il ne faut pas oublier que les groupes de recherche n'ont pas tous le même nombre de membres : ce nombre varie de deux à seize personnes et la répartition de chacune des catégories est loin d'être uniforme : certains groupes ne comprennent que des membres de l'établissement, alors que d'autres comptent au moins un membre de chaque catégorie. Par conséquent, il est difficile de tirer une conclusion sur un si petit échantillon, avec une telle variabilité.

H) Les commentaires :

Nous avions aussi laissé une partie commentaire libre afin de recueillir les éventuelles remarques des participants à l'étude. Toutefois, très peu d'enseignants ont rempli cette partie, malgré cela, nous avons eu quelques réflexions intéressantes. Quelques enseignants nous ont révélé qu'ils étaient tout à fait conscients de l'importance de l'éthique, mais qu'ils avaient beaucoup de mal à introduire des cours supplémentaires. De plus quelques-uns nous ont affirmé vouloir développer une formation continue prochainement. Par ailleurs trois établissements nous ont rapporté qu'ils faisaient partie d'un programme commun visant à développer et améliorer l'enseignement de l'éthique vétérinaire. Qui plus est, un enseignant nous a confié qu'il était en train de développer un site internet sur l'enseignement de l'éthique qui serait bientôt disponible.

Ainsi, le questionnaire, un peu long, a certainement découragé les personnes sondées de le remplir jusqu'au bout, ce qui a limité la qualité des réponses à cette partie.

VI - Discussion :

Comme toute étude, nous avons été confrontés à plusieurs difficultés au cours de la réalisation de cette étude. En effet, les premières difficultés sont liées aux limites de l'étude.

A) Les limites de l'étude :

1) Les limites du questionnaire :

Lors de l'analyse des résultats, nous avons pris conscience d'un certain nombre d'inconvénients du questionnaire que le pré-test et l'étude pilote n'avaient pas mis en évidence. En premier lieu, le questionnaire était long et comprenait un très grand nombre de questions, avec des points de détails très précis, ce qui a pu conduire à une certaine démotivation des enseignants interrogés. Ainsi, certaines personnes interrogées ont avoué n'être que des stagiaires ou des enseignants nouvellement arrivés, ignorant tout de l'historique de l'enseignement de l'éthique dans leur établissement. Ainsi, des questions essentielles sur les modifications prévues et sur la probabilité d'introduire un enseignement formel dans les établissements ne possédant qu'un enseignement intégré, qui étaient situées sur la dernière page du questionnaire, n'ont pas rencontré un grand succès dans leur taux de réponse. C'est dommage, car ces questions étaient très intéressantes pour

l'interprétation de l'évolution de l'enseignement de l'éthique et n'ont pas pu être analysées statistiquement.

Cependant, notre étude étant très vaste et se voulant la plus complète possible, il était difficile de faire plus court et de poser moins de questions.

Le questionnaire comprenait beaucoup de questions ouvertes, ce qui a pu, là encore, décourager les personnes interrogées à répondre. Ces questions se sont révélées très difficiles à analyser, surtout au vu du faible nombre de réponses. Peut-être le questionnaire comprenait-il aussi trop de modalités dans les questions semi-ouvertes, allant jusqu'à douze modalités, alors que la règle demande normalement de ne pas en dépasser cinq. Toutefois, l'éthique étant elle-même un sujet très riche, il était difficile de poser plus de questions fermées et moins de modalités dans les questions semi-ouvertes.

Par ailleurs, les questions n'étaient peut être pas assez claires, notamment sur la distinction enseignement formel et intégré. Cette différence fondamentale est à la base de l'étude et a souvent été mal-comprise et mal-interprétée, occasionnant des écarts non négligeables dans la quantification des heures de cours, l'enseignement intégré étant bien souvent très surestimé, comme nous l'exposerons dans la discussion. L'enseignement formel est considéré comme l'aboutissement de l'enseignement de l'éthique, l'enseignement intégré étant souvent une façon de justifier l'absence de cours à proprement parler. Cette distinction joue donc un rôle fondamental dans l'évaluation de l'enseignement. Par ailleurs, il apparaît aisément que la quantification du nombre d'heures précises dévolues uniquement à l'éthique dans un enseignement intégré ne peut être qu'une estimation vague et peu fiable. Cette question n'a donc pas été analysée. On aurait gagné en clarté à interroger séparément sur l'enseignement formel et intégré, mais cela aurait considérablement alourdi un questionnaire déjà long (cf critique précédente).

Par ailleurs, on aurait pu expliquer en quelques lignes la distinction entre les deux et pourquoi certaines questions concernaient à la fois l'enseignement formel et intégré. Certaines réponses nous ont aussi mis un doute sur la compréhension des termes employés. De même, certaines questions pouvaient paraître redondantes si l'on n'avait pas compris la subtilité entre enseignement formel et intégré et cela a pu engendrer des confusions dans les réponses.

Toutefois, ces limites sont aussi liées à la difficulté de définir l'éthique en elle-même et d'en définir les limites, chacun ayant sa propre vision de l'éthique.

Par ailleurs, la première étude de M. Magalhães-Sant'Ana [**38**], qui est contemporaine de la notre, est très intéressante à ce sujet, car il s'est lui aussi intéressé à l'enseignement de l'éthique, notamment aux sujets abordés, à la distribution des cours et à l'importance de cet enseignement dans le cursus vétérinaire, par le biais des crédits ECTS. Il s'est, lui, basé sur l'analyse des référentiels pédagogiques disponibles sur internet, ce qui élimine les biais de

motivation lors du remplissage du questionnaire. Sa méthode d'analyse est donc très intéressante, mais elle comporte elle aussi ses limites : les sites internet des écoles n'étaient pas toujours mis à jour et l'outil de recherche informatique automatique a pu négliger certains détails, si le référentiel ne comprenait pas les mots clés précis. De plus, cette méthode n'a pas permis d'obtenir toutes les informations intéressantes, notamment sur la formation des professeurs qui enseignent l'éthique.

2) Les biais de l'analyse :

On constate aussi un biais de sélection, lié à la méthode de recrutement. En effet, les questionnaires ont d'abord été envoyés au directeur de chaque établissement, avec pour demande d'être remis aux enseignants concernés. Or cette étape a pu occasionner une perte de réponse, car certains questionnaires ont pu ne jamais être transmis aux enseignants concernés, notamment dans le cas où il n'y avait pas d'enseignement formel en éthique et où le professeur concerné par l'enseignement intégré de l'éthique était plus compliqué à définir. Nous avons ainsi reçu en priorité les questionnaires des établissements ayant déjà un enseignement développé en éthique.

De plus, on observe un biais de mesure, dû au fait que l'on n'avait pas mis de limite de temps dans la durée de l'étude et que l'on a accepté des questionnaires, presque deux ans après leur envoi. Or, comme on a pu le constater, l'enseignement de l'éthique est en constante évolution, un écart de deux ans peut donc impliquer des changements dans l'enseignement. Toutefois, la majorité des questionnaires ont été reçus dans les six mois après le début de l'étude, seuls deux questionnaires ont été réceptionnés tardivement. On peut donc admettre que ces questionnaires étaient tout de même recevables et qu'ils n'ont pas eu avoir une énorme influence sur les analyses statistiques.

3) Les limites du sujet :

Bien que nous ayons cherché à réaliser une étude la plus complète et la plus rigoureuse possible, nous nous sommes limités à une étude plutôt quantitative de l'enseignement de l'éthique. Cela ne présage en rien de la qualité de cet enseignement, ni de son bénéfice pour les étudiants. Toutefois, dans notre étude bibliographique, nous avons pu constater la difficulté de mesure du bénéfice d'un tel enseignement. Les méthodes déjà développées à ce sujet sont loin de faire l'objet d'un consensus. Par ailleurs, les études de M. Magalhães-Sant'Ana [**38**] [**39**] [**40**] qui sont des études beaucoup plus orientées sur la qualité de l'enseignement de l'éthique, sont tout à fait complémentaires à la notre.

L'analyse des données ayant pris un certain temps et l'enseignement de l'éthique évoluant très rapidement, il serait judicieux de refaire cette étude en améliorant ses points faibles et en se focalisant plus particulièrement sur la qualité de l'enseignement prodigué.

B) Récapitulatif de l'enseignement de l'éthique en Europe :

Les enseignements en éthique en Europe sont très divers, autant en terme de quantité, le nombre d'heures de cours variant de deux à cent, qu'en terme de qualité, étant souvent à la fois formel et intégré et abordant des sujets très variés selon les écoles. Toutefois, nous avons pu constater que le bien-être animal tient une place privilégiée dans cet enseignement et reste dominant, que ce soit en enseignement formel ou intégré.

Par ailleurs, nous avons constaté que cet enseignement était bien réparti dans le cursus sur toutes les années scolaires, avec toutefois une diminution en milieu de cursus, lors du début des rotations cliniques. Cette organisation n'est cependant pas due au hasard et fait souvent l'objet d'un choix mûrement réfléchi afin de s'adapter aux besoins des étudiants.

De plus, l'enseignement de l'éthique qui était encore confidentiel avant les années 1990 est devenu assez systématique depuis.

Ainsi, malgré la diversité des enseignements en éthique, nous avons pu mettre en évidence de grandes tendances communes : il est quasiment toujours obligatoire et comporte une évaluation écrite, ce qui confirme son importance. Les enseignants sont pour la plupart membre de l'établissement, même s'ils se consacrent généralement à un autre sujet à côté et viennent de tous les départements. On peut imaginer que le nombre d'heures totales d'enseignement en éthique est insuffisant pour justifier un poste à temps complet.

Les points faibles de cet enseignement restent le manque de formations complémentaires, facultatives, de troisième cycle ou continues ainsi que le faible nombre de groupes de recherche en éthique dans les établissements. On constate aussi une faible diversité de méthodes pédagogiques, avec un enseignement qui reste en grande partie confiné à des conférences en classe entière, alors que nous avons fortement insisté dans la première partie sur l'avantage des discussions en petit groupes d'étudiants.

Par ailleurs, nous n'avons pas validé notre hypothèse de départ sur la prééminence de l'enseignement de l'éthique dans les pays d'Europe du nord. En revanche, nous avons dégagé une tendance à privilégier un enseignement pratique, avec une grande quantité de cas cliniques, de discussions en petit groupes et de travail personnel. Le nombre d'heures

d'enseignement formel était aussi significativement supérieur pour les établissements d'Europe du nord, mais il faut nuancer cette conclusion car ce résultat a certainement été influencé par la présence de quelques valeurs extrêmes qui ont augmenté la moyenne.

Par ailleurs une analyse détaillée des questionnaires nous a fait prendre conscience qu'un certain nombre d'établissements, en Europe méditerranéenne se distinguaient aussi très fortement des autres et proposaient un enseignement de grande qualité, que nous n'avions pas soupçonné.

Par conséquent, notre conclusion est que l'enseignement de l'éthique est très hétérogène en Europe, même s'il l'on dégage de grandes tendances sur la prise de conscience de son importance; certains établissements se démarquent et offrent un enseignement très élaboré alors que la plupart se contentent d'un enseignement de base, intégré aux autres matières. Ainsi, nous pouvons en conclure que l'enseignement en éthique dépend moins de la culture du pays que de l'enseignant lui même. C'est à l'initiative de quelques professeurs spécialisés en éthique que s'est développé l'enseignement de l'éthique en Europe et dans le monde et c'est grâce à ces précurseurs que l'on a pris conscience de la nécessité de cet enseignement en école vétérinaire.

C) Vers un enseignement éthique commun en Europe ?

On peut légitimement se poser la question de la possibilité d'un enseignement en éthique commun à tous les établissements vétérinaires en Europe. Toutefois, cela paraît difficilement réalisable, autant en théorie qu'en pratique.

En effet, définir une norme commune semble tout à fait idéaliste, tant les opinions diffèrent au sujet du bien-être animal et des valeurs morales. Comme nous l'avons étudié dans notre première partie, il n'existe pas de consensus sur la valeur de la vie animale et les responsabilités des hommes à l'égard des animaux. De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, les vétérinaires sont amenés à rencontrer des dilemmes éthiques divers et variés, dont la solution dépend principalement des circonstances, tant les contextes peuvent différer. C'est pourquoi l'éthique prend tout son sens dans la pratique vétérinaire et permet de faire des choix éclairés et moralement justifiables.

Il faut également noter que les pays ne disposent pas tous de la même législation. Ainsi, des pratiques interdites à l'étranger sont autorisées en France et vice versa. Par exemple, la caudectomie est interdite en Suisse, mais encore autorisée en France, alors que l'otectomie est interdite en France et autorisée en Italie. La législation traduit peu ou prou

une certaine éthique sociétale, or elle diffère selon les pays, ce qui montre que nous sommes encore loin d'un "gold standard" éthique commun.

Par ailleurs, comme l'explique P. Sandoe [**64**], il ne peut pas y avoir de standard éthique commun à l'Europe car, tout d'abord, il n'y a pas une façon de bien traiter les animaux, mais au mieux une manière acceptée par tous. En effet, il précise que *les standards varient selon les régions, les habitants d'Europe Méditerranéenne ayant une vision différente sur les questions de bien-être animal des gens d'Europe du nord, selon les professions (les scientifiques et les législateurs ayant rarement la même opinion sur l'expérimentation animal)e et selon les facteurs socio-culturels (les agriculteurs n'ayant pas le même regard sur les animaux de production que les personnes habitant en ville)*.

De plus, évoquer des standards communs entraîne souvent une confusion entre les normes légales communes, définies par le parlement européen, et les normes éthiques qui sont totalement différentes et varient selon les points de vue. Ainsi, il évoque l'exemple de la corrida, qui est légale en Espagne, mais reste tout à fait questionnable d'un point de vue éthique.

Qui plus est, il rappelle que l'objectif de l'éthique n'est pas de dire aux étudiants ce qu'ils doivent penser, mais de les amener à réfléchir par eux mêmes, afin qu'ils puissent élaborer leurs propres raisonnements éthiques.

Par conséquent, il ne peut pas y avoir de standard de l'enseignement de l'éthique commun à l'Europe, car il n'y a pas une façon d'enseigner l'éthique, mais d'innombrables perspectives qui convergent vers une norme jugée acceptable par tous. C'est la confrontation des différentes opinions, grâce au dialogue, qui permet de construire une réflexion éthique et elle doit sans cesse être renouvelée afin de s'adapter aux conditions réelles du terrain.

Par conséquent, il ne peut pas y avoir d'enseignement en éthique vétérinaire unique et optimal, c'est à chaque enseignant de s'adapter aux conditions d'enseignement et d'essayer de préparer au mieux ses étudiants à tous les dilemmes éthiques qu'ils seront amenés à rencontrer au cours de leur vie professionnelle.

CONCLUSION

Ainsi, on constate que l'enseignement de l'éthique vétérinaire a connu un succès fulgurant ces vingt dernières années, du fait des préoccupations croissantes pour le bien-être animal et une recherche de transparence professionnelle. Il apparaît aussi que l'éthique est une notion difficile à appréhender, mais elle se révèle néanmoins indispensable, au quotidien, à tout vétérinaire, quel que soit son domaine d'exercice. Or, elle ne s'acquiert pas par l'expérience, elle demande donc un enseignement adapté. Cependant, elle se révèle particulièrement complexe à enseigner.

En effet, elle peut être enseignée intégrée à d'autres matières, dans lesquelles des questions éthiques sont abordées, mais, du fait de son importance, elle devrait être considérée comme un enseignement à part entière. Elle comprend de nombreux concepts sur les valeurs morales et suppose des connaissances approfondies de la législation. Elle peut donc être traitée de manière très théorique, mais elle a pour but des applications pratiques. L'éthique est aussi une réflexion personnelle, qui demande une démarche introspective approfondie. Elle s'acquiert donc non seulement par des cours magistraux théoriques, mais aussi par le biais d'échanges au cours de séminaires, travaux dirigés et travaux pratiques, lesquels permettent d'acquérir un raisonnement éthique élaboré.

Par ailleurs, elle nécessite des enseignants spécialisés, capables de saisir toutes ses subtilités et de les transmettre, ce qui requiert une solide formation de base, complétée par des formations universitaires complémentaires. Cependant, cet enseignement étant relativement récent en médecine vétérinaire, on ne dispose pas encore du recul nécessaire afin d'établir un référentiel de cursus idéal.

C'est pourquoi le but de cette étude, à l'aide d'un questionnaire anonyme, était de faire un état de l'art de l'enseignement de l'éthique en Europe, avant d'initier un enseignement formel à l'école vétérinaire de Lyon.

L'hypothèse initiale était que l'enseignement de l'éthique était plus développé dans les pays d'Europe de Nord, que dans les autres, lié à la différence de culture entre ces pays et à la réputation des pays anglo-saxons d'accorder une grande importance à l'éthique et à la morale.

Cependant, même si notre étude a mis en évidence des différences significatives entre les pays d'Europe de Nord et les autres, sur certains points, comme le nombre d'heures d'enseignement formel, la quantité de travail personnel et une orientation préférentielle vers un enseignement pratique et des analyses de cas cliniques, la plupart des paramètres testés n'ont pas montré de différences significatives. Par exemple, nous n'avons pas révélé de différence entre la date de début de l'enseignement, le nombre d'enseignants, la présence d'un enseignement obligatoire ou facultatif et la période où l'éthique est enseignée dans le cursus. Il apparait donc clairement que notre hypothèse initiale était fausse et que la réalité s'est révélée beaucoup plus nuancée.

Par ailleurs, l'analyse globale a permis de mettre en évidence une très grande diversité des enseignements, tant à propos du nombre d'heures d'enseignement, qu'à propos des matières abordées et des méthodes pédagogiques. Dans notre étude, les statistiques se sont souvent révélées non significatives du fait de la grande dispersion des valeurs.

Toutefois, l'analyse des données a aussi permis de mettre en évidence des tendances générales communes à toutes les universités vétérinaires européennes ; ainsi, la place de

l'enseignement dans le cursus, semble faire l'objet d'un consensus, révélant ainsi la prise de conscience partagée de l'importance d'un enseignement approfondi en éthique. Par conséquent, la plupart des établissements ont l'intention de modifier leur enseignement actuel, que ce soit pour s'adapter aux diverses recommandations nationales, européennes et internationales, ou, le plus souvent, pour augmenter le nombre d'heures obligatoires et la quantité de cas pratiques et de discussions à ce sujet, afin de permettre une meilleure formation de leurs étudiants.

Ainsi, comme on a pu le constater dans la partie bibliographique, l'absence de consensus clair et de réglementation précise au sujet de l'enseignement de l'éthique laisse une grande liberté aux professeurs pour définir leur enseignement. Ce qui m'amène à conclure que l'enseignement en éthique dépend moins de la culture du pays, que de l'enseignant lui même. C'est à l'initiative de quelques professeurs spécialisés en éthique que s'est développé l'enseignement de l'éthique en Europe et dans le monde et c'est grâce à ces précurseurs que les premières initiatives d'enseignement ont été publiées.

En conclusion, l'enseignement de l'éthique vétérinaire en Europe est très hétérogène, même si l'on peut toutefois identifier des tendances générales communes. Il reste principalement dépendant de la volonté du professeur concerné. C'est pourquoi il appartient à chaque enseignant impliqué de développer l'enseignement de l'éthique dans son établissement sur la base des études déjà publiées à ce sujet. Idéalement, il faudrait également évaluer le bénéfice de chaque enseignement, c'est-à-dire être en mesure d'apprécier les capacités morales et éthiques des étudiants en début et en fin de cursus. Or, à l'heure actuelle, aucune méthode d'évaluation ne fait l'objet d'un consensus dans la littérature scientifique. Il serait donc particulièrement utile de développer un outil de mesure fiable des capacités morales afin d'évaluer les progrès des étudiants dans ce domaine. Un tel outil permettrait alors d'aboutir à la mise au point d'un référentiel idéal d'enseignement de l'éthique vétérinaire.

Il serait ainsi tout à fait pertinent de reproduire cette étude dans quelques années, afin d'approfondir nos connaissances sur l'évolution de l'enseignement de l'éthique vétérinaire.

Thèse de Mme Foltzer Mathilde

Le Professeur responsable
VetAgro Sup campus vétérinaire

Le Directeur général
VetAgro Sup

Pr F. Grain - DEVE
VetAgro Sup
Campus Vétérinaire

Le Président de la thèse

Vu et permis d'imprimer
Lyon, le 26 NOV. 2014

UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON I

Le Président de l'Université
Professeur F.N GILLY

Bibliographie :

[**1**] Abood S. K., Siegford J. M. (2012)
Students Perceptions of an Animal-Welfare and Ethics Course Taught Early in the Veterinary Curriculum, JVME, 39, (2), p. 136-141

[**2**] Académie française (1986)
Dictionnaire de l'Académie Française, 9ème édition, Imprimerie nationale, Paris, Librairie Hachette, 1992

[**3**] Arkow P. (1998)
Application of ethics to animal welfare, Applied Animal Behaviour Science, 59, p. 193-200

[**4**] Assemblée Nationale (2014, page consultée le 12 juin 2014)
Modernisation et simplification du droit dans les domaines de la justice et des affaires intérieures, amendement n° 59, sur le site de l'Assemblée Nationale, [en ligne], 1 p.
adresse URL : http://www.assemblee-nationale.fr/14/amendements/1808/AN/59.asp

[**5**] Batchelor C. E. M., McKeegan D. E. F. (2011, January)
Survey of the frequency and perceived stressfulness of ethical dilemnas encountered in UK veterinary practice, Veterinary Record, [en ligne], 4 p.
adresse URL : http://veterinayrecord.bmj.com/content/170/1/19.full.html

[**6**] Batchelor C., Main D., Dale V., McKeegan D. E. F. (2011, page consultée le 1er octobre 2014)
Development of a self directed learning tool to promote ethical reflection in veterinary students, poster at the Association of Veterinary Teaching and Research Work Conference, à Nottingham, 4-5 april 2011, sur le site de l'université de Glasgow, [en ligne], 1 p.
adresse URL : http://www.gla.ac.uk/media/media_199374_en.pdf

[**7**] Bayvel A. C. D. (2004)
The OIE animal welfare strategic initiative : Progress, priorities and prognosis, Proceedings of a conference on : Global conference on animal welfare : an OIE initiative, 23-25 February 2004, Paris, France , p. 13-17

[**8**] Bernard P. (2003)
L'enseignement vétérinaire en Europe, Bull Acad Vet France, 156, (4), p. 37-44

[**9**] Bertolami C. N. (2004)
Why Our Ethics Curricula Don't Work, Journal of Dental Education, 68, (4), p. 414-425

[**10**] Borell E. (2002)
A synthesis of Animal Bioethics Teaching in Agricultural and Veterinary Courses in West/Central Europe, Proceedings of a conference on : Teaching Animal Bioethics in Agricultural and Veterinary Higher Education in Europe, 23-24 May 2002, INPL, Nancy, p. 34-39

[**11**] Broom D. M. (2005)
Animal Welfare Education : Development and Prospects, JVME, 32, (4), p. 438-441

[**12**] Bucau P. (2013, page consultée le 28 août 2014)
Indispensable éthique : le vétérinaire sur tous les fronts, sur le site du Rotary International 1710, [en ligne], Concours de promotion de l'éthique professionnelle 2012/2013 : les meilleurs essais, 8 p.
adresse URL : http://www.rotary1710.org/files/files.php?id=889

[**13**] Code de santé publique (2011, page consultée le 1er octobre 2014)
Article L4113-6, sur le site de Légifrance, [en ligne], 1 p.
adresse URL :
http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006688680&cidTexte=LEGITEXT000006072665&dateTexte=20100914

[**14**] De Boo J. (2005)
"Concepts in Animal Welfare" : A Syllabus in Animal Welfare Science and Ethics for Veterinary Schools, JVME, 32, (4), p. 451-453

[**15**] De Saint Exupéry A. (1943)
Le petit prince, Edition n° 5444, Gallimard , Paris, 104 p.

[**16**] Denwood M., Dale V. H. M., Yam P. (2008)
Development and evaluation of an Online Computer-Aided Learning (CAL) Package to Promote Small-Animal Welfare, JVME, 35, (2), p. 318-324

[**17**] Dich T., Hansen T., Algers A., Hanlon A., Loor H., P. Sandoe (2007)
'Animal Ethics Dilemma' : A computer supported learning tool, Animal Welfare, 16, (1), p. 245-249

[**18**] Direction générale de l'enseignement et de la recherche (2008, page consultée le 2 avril 2014)
Cursus vétérinaire, sur le site de l'école vétérinaire de Toulouse, [en ligne], 72 p.
adresse URL :
http://www.envt.fr/sites/www.envt.fr/files/download_fck/enseignement/file/DEP/Textes_officiels/referentiel_diplome_2.pdf

[**19**] Directive Européenne n°78-1027 (1978, page consultée le 15 septembre 2014)
Arrêté du 8 mars 1994 fixant le cursus des études vétérinaires, sur le site de Légifrance, [en ligne], 1 p.
adresse URL :
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=F8D211F3BBE4A20C345A2598D616BCF9.tpdjo06v_1?cidTexte=JORFTEXT000000364599&dateTexte=

[**20**] **Directive Européenne 2005/36/EC of the European parliament and of the council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications,** Official Journal of the European Union, (2005, page consultée le 12 septembre 2014), [en ligne], 121 p.
adresse URL : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:EN:PDF

[**21**] Edwards J. D. (2004)
The role of the veterinarian in animal welfare : A global perspective, Proceedings of a conference on : Global conference on animal welfare : an OIE initiative, 23-25 February 2004, Paris, France , p. 27-32

[**22**] Erde E. L., Pollock R. V. H. (1987)
A course in ethics for veterinarians, JVME, 14, (1), p. 26-29

[**23**] Estol L. R. (2004)
Animal welfare in the veterinary curriculum, Proceedings of a conference on : Global conference on animal welfare : an OIE initiative, 23-25 February 2004, Paris, France , p. 37-49

[**24**] European Association of Establishments for Veterinary Education, (page consultée le 25 août 2014), site de l'EAEVE, [en ligne],
adresse URL : http://www.eaeve.org

[**25**] Fentener Van Vlissingen M. (2001, January)
Professional ethics in veterinary science : considering the consequences as a tool for problem solving, Veterinary Sciences Tomorrow, [en ligne], 1, 8 p.
adresse URL : http://vetscite.org/2001/02/professional-ethics-in-veterinary-science-considering-the-consequences-as-a-tool-for-problem-solving/

[**26**] FVE (2013, page consultée le 5 septembre 2014)
Report on European veterinary education in Animal welfare, science, ethics and law, sur le site de la FVE , [en ligne], 3 p.
adresse URL :
http://www.fve.org/uploads/publications/docs/executive_summary_aw_day_one_competences_adopted.pdf

[**27**] Fogelberg K., Farnsworth C. C. (2009)
Faculty and Students' Self-Assessment of Client Communication Skills and Professional Ethics in Three Medical Schools, JVME, 36, (4), p. 423-428

[**28**] Fox M. W. (2006)
Principles of veterinary bioethics, JAVMA, 229, (5), p. 666-667

[**29**] Gandini G., Monaghé A. (2002)
Teaching animal bioethics in agriculture and veterinary higher education in Europe : a survey in Belgium, France, Italy, Portugal, Slovenia and Spain, Proceedings of a conference on : Teaching Animal Bioethics in Agricultural and Veterinary Higher Education in Europe, 23-24 May 2002, INPL, Nancy, p. 10-13

[**30**] Guillon C. (2006, page consultée le 12 octobre 2014)
Douleur chez l'enfant : Histoire d'un déni, extrait de "*A la vie à la mort. Maîtrise de la douleur et droit à la mort*", édition Noêsis/Agnès Viénot, sur le site de Claude Guillon, [en ligne], 1 p.
adresse URL : http://claudeguillon.internetdown.org/article.php3?id_article=141

[**31**] Hannah H. W. (2002)
The ethical content of veterinary medical practice acts, JAVMA, 220, (5), p. 610-611

[**32**] Hazel S. J., Signal T. D., Taylor N. (2011)
Can Teaching Veterinary and Animal-Science Students about Animal Welfare Affect their Attitude toward Animals and Human-Related Empathy ?, JVME, 38, (1), p. 74-83

[**33**] Hazel S. J., Heberle N., McEwen M., Adams K. (2013)
Team-Based Learning Increases Active Engagement and Enhances Develpment of Teamwork and Communication Skills in a First-Year Course for Veterinary and Animal Science Undergraduates, JVME, 40, (4), p. 333-341

[**34**] Horzinek M. C. (2006)
Vaccine use and disease prevalence in dogs and cats, Veterinary Microbiology, 117, (1), p. 2-8

[**35**] Jeanson A. L. (2011, page consultée le 12 septembre 2014)
Dans les universités, ça sert à quoi l'éthique?, Site Le Devoir, [en ligne], 1 p.
adresse URL : http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/333132/dans-les-universites-ca-sert-a-quoi-l-ethique

[**36**] Jessenne, A. (2006)
De l'intérêt d'un enseignement approfondi de la Déontologie dans les écoles vétérinaires françaises, Thèse de doctorat vétérinaire, Faculté de Médecine, Créteil, 121 p.

[**37**] Klingborg D. J. et al (2002)
AVMA Council on Biologic and Therapeutic Agents' report on cat and dog vaccines, JAVMA, 221, 10, p. 1401-1407

[**38**] Magalhães-Sant'Ana M., Olsson I. A. S., Sandoe P., Millar K. M. (2010)
How ethics is taught by European veterinary faculties : a review of published litterature and web ressources, Proceedings of a conference on : Global food security : ethical and legal challenges, 16-18 September 2010, Bilbao, Spain, p. 441-446

[**39**] Magalhães-Sant'Ana M., Lassen J., Millar K. M., Sandoe P., Olsson I. A. S. (2014)
Examining Why Ethics Is Taught to Veterinary Students : A Qualitative Study of Veterinary Educators' Perspectives, JVME, 1113, (149), p. 1-8

[**40**] Magalhães-Sant'Ana M. (2014, September)
Veterinary ethics teaching reflects regulatory scientific, philosophical and professional paradigms : a qualitative case study, Veterinary Record, [en ligne], 6 p.
adresse URL : http://veterinaryrecord.bmj.com/content/early/2014/09/02/vr.102553

[**41**] Main D. C. J., Thornton P., Kerr K. (2005)
Teaching Animal Welfare Science, Ethics, and Law to Veterinary Students in the United Kingdom, JVME, 32, (4), p. 505-508

[**42**] Main D. C. J. (2006, January)
Offering the best to patients : ethical issues associated with the provision of veterinary services, The Veterinary Record, [en ligne], 158, p. 62-66
adresse URL : http://veterinaryrecord.bmj.com/content/158/2/62.full.html

[**43**] Main D. C. J. (2010)
Evolution of Animal-Welfare Education for Veterinary Students, JVME, 37, (1), p. 30-33

[**44**] Marie M., Edwards S., Borell E., Gandini G. (2003)
Teaching animal bioethics in Europe : present situation and prospects, Stocarstvo, 57, p. 291-296

[**45**] Marsan, C. (2012)
Le concept de conflit d'intérêts en pratique vétérinaire des animaux de compagnie, en regard des intérêts primaires et secondaires, de l'identité et du jugement professionnels, de la double loyauté, de la relation fiduciaire et de la prise de décision clinique, Thèse de maîtrise professionnelle en bioéthique, Faculté de Médecine, Montréal, 64 p.

[**46**] McCarthy J. B. (2007, page consultée le 12 juillet 2014)
Basic ethics and veterinary medicine : skills new practitioners need to establish future success, Site DVM360 [en ligne], 3 p.
adresse URL : http://veterinarynews.dvm360.com/basic-ethics-and-veterinary-medicine

[**47**] Morgan C. A. (2009)
Stepping up to the plate: animal welfare, veterinarians and ethical conflicts, Thesis for the degree of Doctor of philosophy, faculty of graduate studies, University of British Columbia, Vancouver, 206 p.
[**48**] Morgan C. A., McDonald M. (2007)
Ethical Dilemnas in Veterinary Medicine, Vet Clin Small Anim, 37, p. 165-179

[**49**] Mullan S. M. (2012, November)
Ethical decision-making in veterinary practice : using the head and the heart, Veterinary Record, [en ligne], 171, p. 443-444
adresse URL : http://veterinaryrecord.bmj.com/content/171/18/443.full.html

[**50**] OIE (2009, page consultée le 4 juillet 2014)
Recommandations résultant de la première conférence mondiale sur l'enseignement vétérinaire, Proceedings d'une conference sur : Un enseignement vétérinaire qui bouge pour un monde plus sûr, Paris, France, 12-14 Octobre 2009, sur le site de l'OIE, [en ligne], 5 p.
adresse URL :
http://www.oie.int/fileadmin/Home/fr/Support_to_OIE_Members/docs/pdf/Conclusions_and_recommendations_FINAL_30_novembre_09_FR_b.pdf

[**51**] OIE (2011, page consultée le 4 juillet 2014)
Résolutions résultant de la seconde conférence mondiale sur l'enseignement vétérinaire, Proceedings d'une conference sur : Vet 2011, Lyon, France, 13-14 Mai 2011, sur le site de l'OIE, [en ligne], 4 p.
adresse URL :
http://www.oie.int/fileadmin/Home/fr/Support_to_OIE_Members/docs/pdf/F-Lyon_Conf_Resolutions.pdf

[**52**] OIE (2012, page consultée le 4 juillet 2014)
Recommandations de l'OIE sur les compétences minimales attendues des jeunes diplômés en médecine vétérinaire pour garantir la qualité des Services vétérinaires nationaux, sur le site de l'OIE, [en ligne], 13 p.
adresse URL :
http://www.oie.int/fileadmin/Home/fr/Support_to_OIE_Members/Edu_Vet_AHG/Day_1/DAYONE-B-fra-vC.pdf

[**53**] OIE (2013, page consultée le 4 juillet 2014)
Cursus de formation initiale vétérinaire : lignes directrices de l'OIE, sur le site de l'OIE, [en ligne], 12 p.
adresse URL : http://www.oie.int/Cursus_de_formation_initiale_veterinaire.pdf

[**54**] OIE (2014, page consultée le 25 septembre 2014)
Objectifs et actions de l'OIE en matière de bien-être animal , sur le site de l'OIE, [en ligne]
adresse URL : http://www.oie.int/fr/bien-etre-animal/themes-principaux/

[**55**] ONU (2013, page consultée le 31 mai 2014)
Composition des régions macrogéographiques (continentales), composantes géographiques des régions et composition de groupements sélectionnés économiques et d'autres groupements, sur le site de l'ONU, [en ligne], 1 p.
adresse URL : http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regnf.htm

[**56**] Paul E. S., Podberscek A. L. (2000)
Veterinary education and students's attitudes toward animal welfare, Veterinary Record, 146, p. 269-272

[**57**] Phaneuf M. (2009, page consultée le 2 septembre 2014)
L'éthique : quelques définitions, sur le site Infiressources, [en ligne], 3 p.
adresse URL : http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/L_ethique-quelques_definitions.pdf

[**58**] **Programme Aristoteles** (2002, page consultée le 1er mai 2014)
sur le site de l' AFANet, [en ligne]
adresse URL : http://www.afanet.info

[**59**] Quinn C., Kinnison T., May S. A. (2012, November)
Care and Justice orientations to moral decision making veterinary students, Veterinary Record, [en ligne], 171, p. 446-449
adresse URL : http://veterinaryrecord.bmj.com/content/171/18/446.full.html

[**60**] Raj A. B. M. (2004)
Cultural, religious and ethical issues associated with animal welfare, Proceedings of a conference on : Global conference on animal welfare : an OIE initiative, 23-25 February 2004, Paris, France ,p. 235-241

[**61**] Rollin B. E. (2006)
An introduction to Veterinary Medical Ethics, Theory and Cases, 2d édition, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK, 332 p.

[**62**] Root Kustritz M. V., Copes L. (2013)
Use of a Civil Discourse Web site for Ethics Training, JVME, 40, (1), p. 45-51

[**63**] Sanborn L. J. (2007, page consultée le 12 octobre 2014)
Long-Term Health Risks and Benefits Associated with Spay / Neuter in Dogs, sur le site de la National Animal Interest Alliance, [en ligne], 12 p.
adresse URL :
http://www.naiaonline.org/pdfs/LongTermHealthEffectsOfSpayNeuterInDogs.pdf

[**64**] Sandoe P. (2002)
Towards a common ethical standard?, Proceedings of a conference on : Teaching Animal Bioethics in Agricultural and Veterinary Higher Education in Europe, 23-24 May 2002, INPL, Nancy, p. 79-80

[**65**] Schultz R. D. (1995)
Are we vaccinating too much?, JAVMA, 4, p. 421

[**66**] Schultz R. D. (1998)
Current and Future Canine and feline vaccination programs, Vet Med, 93, (3), p. 233-254

[**67**] Schultz R. D. (2000, page consultée le 1er octobre 2014)
Considerations In Designing Effective And Safe Vaccination Programs For Dogs,
sur le site de l'International Veterinary Information Service (IVIS), [en ligne], 8 p.
adresse URL :
http://www.bogartsdaddy.com/bouvier/documents/effective_safe_vaccination_programs_by_rd-schultz.pdf

[**68**] Self D. J., Safford S. K., Shelton G. C. (1988)
Comparison of the general moral reasoning of small animal veterinarians vs large animal veterinarians, JAVMA, 193, p. 1509-1512

[**69**] Self D. J., Wolinski F. D., Baldwin D. C. (1989)
The effects of teaching medical ethics on medical students' moral reasoning, Acad Med, 64, p. 755-759

[**70**] Self D. J., Schrader D. E., DeWitt C. B., Root S. K., Wolinsky F. D., Shadduck J. A. (1991)
Study of the influence of veterinary medical education on the moral development of veterinary students, JAVMA, 198, (5), p. 782-787

[**71**] Self D. J., Jecker N. S., DeWitt C. B., Shadduck J. A. (1991)
Moral orientations of justice and care among veterinarians entering veterinary practice, JAVMA, 199, (5), p. 569-573

[**72**] Self D. J., Wolinski F. D., Baldwin D. C. (1993)
Further exploration of the relationship between veterinary medical education and moral development, JVME, 20, (3), p. 140-147

[**73**] Self D. J., Pierce A. B., Shadduck J. A. (1994)
A survey of the teaching of ethics in veterinary education, JAVMA, 204, (6), p. 944-945

[**74**] Self D. J., Pierce A. B., Shadduck J. A. (1995)
Description and evaluation of a course in veterinary ethics, JAVMA, 207, (12), p. 1550-1553

[**75**] Self D. J., Olivarez M., DeWitt C. B., Shadduck J. A. (1996)
Clarifying the relationship of veterinary medical education and moral development, JAVMA, 209, (12), p. 2002-2004

[**76**] Siegford J. M., Bernardo T. M., Malinowski R. P., Laughlin K., Zanella A. J. (2005)
Integrating Animal Welfare into Veterinary Education : Using an Online, Interactive Course, JVME, 32, (4), p. 497-503

[**77**] Singer P. (1975)
La libération animale, Traduction par Louise Rousselle, Paris, Payot, n° 884, 480 p.

[**78**] Stone E. A., Weisert H. A. (2004)
Introducing a course in veterinary medicine and litterature into a veterinary curriculum, JAVMA, 224, (8), p. 1249-1253

[**79**] Tannenbaum J. (1993)
Veterinary Medical Ethics : A Focus of Conflicting Interests, Journal of Social Issues, 49, (1), p. 143-156

[**80**] Tannenbaum J. (1995)
Veterinary Ethics : animal welfare, client relations, competition and collegiality, 2d édition, Mosby, St Louis, USA, 615 p.

[**81**] Tinga C. E., Adams C. L., Bonnett B. N., Ribble C. S. (2001)
Survey of veterinary technical and professional skills in students and recent graduates of a veterinary college, JAVMA, 219, (7), p. 924-931

[**82**] Thornton P. D., Morton D., Main D., Kirkwood J., Wright B. (2001, February)
Veterinary ethics : filling a gap in undergraduate education, The Veterinary Record, [en ligne], 148, p. 214-216
adresse URL : http://veterinaryrecord.bmj.com/content/148/7/214.full.html

[**83**] Twark L., Dodds W. J. (2000)
Clinical use of serum parvovirus and distemper virus antibody titers for determining revaccination strategies in healthy dogs, JAVMA, 217, (7), p. 1021-1024

[**84**] Verrinder J. M., Phillips C. J. C. (2014)
Development of a Moral Judgement Measure for Veterinary Education, JVME, 41, (3), p. 258-264

[**85**] Wanner M., Oackley R. (2009)
Veterinary Education in Europe in 2009 and beyond, Veterinary Medicine, 66, (2), 5 p.

[**86**] World Small Animal Veterinary Association (2010)
Guidelines for the vaccination of dogs and cats compiled by the vaccination guidelines group of the World Small Animal Veterinary Association, Journal of Small Animal Practice, 51, 34 p.

[**87**] World Society for the Protection of Animals (2013, page consultée le 28 septembre 2014)
A syllabus to assist with the teaching of animal welfare in veterinary faculties, sur le site du WSPA, [en ligne], 3rd edition
adresse URL : http://www.worldanimalprotection.org/our-work/education-animal-welfare/animal-welfare-higher-education

Annexe 1 : Le serment d'Hippocrate [**36**]

TEXTE ET TRADUCTIONS D'HIPPOCRATE PAR LITTRÉ (1839-1861) :

"Je jure par Apollon médecin, par Esculape, Hygie et Panacée, par tous les dieux et toutes les déesses, et je les prends à témoin que, dans la mesure de mes forces et de mes connaissances, je respecterai le serment et l'engagement écrit suivant : Mon Maître en médecine, je le mettrai au même rang que mes parents. Je partagerai mon avoir avec lui, et s'il le faut, je pourvoirai à ses besoins. Je considérerai ses enfants comme mes frères et s'ils veulent étudier la médecine, je la leur enseignerai sans salaire ni engagement.

Je transmettrai les préceptes, les explications et les autres parties de l'enseignement à mes enfants, à ceux de mon Maître, aux élèves inscrits et ayant prêtés serment suivant la loi médicale, mais à nul autre. Dans toute la mesure de mes forces et de mes connaissances, je conseillerai aux malades le régime de vie capable de les soulager et j'écarterai d'eux tout ce qui peut leur être contraire ou nuisible.

Jamais je ne remettrai du poison, même si on me le demande, et je ne conseillerai pas d'y recourir. Je ne remettrai pas d'ovules abortifs aux femmes. Je passerai ma vie et j'exercerai mon art dans la pureté et le respect des lois Je ne taillerai pas les calculeux, mais laisserai cette opération aux praticiens qui s'en occupent. Dans toute maison où je serai appelé, je n'entrerai que pour le bien des malades. Je m'interdirai d'être volontairement une cause de tort ou de corruption, ainsi que tout entreprise voluptueuse à l'égard des femmes ou des hommes, libres ou esclaves. Tout ce que je verrai ou entendrai autour de moi, dans l'exercice de mon art ou hors de mon ministère, et qui ne devra pas être divulgué, je le tairai et le considérerai comme un secret.

Si je respecte mon serment sans jamais l'enfreindre, puisse-je jouir de la vie et de ma profession, et être honoré à jamais parmi les hommes. Mais si je viole et deviens parjure, qu'un sort contraire m'arrive !

TEXTE SIMPLIFIÉ ACTUELLEMENT UTILISÉ DANS LA PLUPART DES FACULTÉS DE MÉDECINE

En présence des Maîtres de cette Ecole, de mes chers condisciples devant l'effigie d'Hippocrate, je promets et je jure, au nom de l''Etre Suprême, d'être fidèle aux lois de l'honneur et de la probité, dans l'exercice de la Médecine.

Je donnerai mes soins gratuits à l'indigent, et n'exigerai jamais un salaire au-dessus de mon travail. Admis dans l'intérieur des maisons, mes yeux ne verront pas ce qui s'y passe, ma langue taira les secrets qui lui seront confiés, et mon état ne servira pas à corrompre les moeurs, ni à favoriser le crime.

Respectueux et reconnaissant envers mes Maîtres, je rendrai à leurs enfants l'instruction que j’ai reçue de leurs pères. Que les hommes m'accordent leur estime si je suis fidèle à mes promesses ! Que je sois couvert d'opprobre et méprisé de mes confrères si j'y manque !

Annexe 2 : Le questionnaire

1 Do you have some formal teaching in ethics, identified as such in jour curriculum?

Yes

No

If yes, how many hours of ethics are taught in total ?

2 Do you have some ethics teaching included in other individual courses ?

Yes

No

These individual courses are

- animal husbandry- Approximate number of hours of ethics within the course:
- animal welfare- Approximate number of hours of ethics within the course:
- medecine and surgery- Approximate number of hours of ethics within the course:
- clinical practice- Approximate number of hours of ethics within the course:
- psychology of pet owners- Approximate number of hours of ethics within the course:
- law/ legislation- Approximate number of hours of ethics within the course:
- deontology- Approximate number of hours of ethics within the course:
- research- Approximate number of hours of ethics within the course:
- animal experimentation- Approximate number of hours of ethics within the course:
- practice management- Approximate number of hours of ethics within the course:
- history of medicine or of science- Approximate number of hours of ethics within the course:

other, please name :

3 Is the ethics teaching ?

- ☐ part of the core curriculum?
- ☐ elective?
- ☐ a post-graduate course?

4 In which year(s) of the veterinary curriculum is ethics taught?

- ☐ 1st year: how many hours? ☐
- ☐ 2nd year: how many hours? ☐
- ☐ 3rd year: how many hours? ☐
- ☐ 4th year: how many hours? ☐
- ☐ 5th year: how many hours? ☐

Why was the ethics teaching scheduled this way?

☐

5 Do you offer continuing education in ethics for veterinarians?

Yes ☐

No ☐

If yes, how? ☐

6 Who is in charge of the ethics teaching?

- ▫ one Faculty member who devotes him/herself fulltime to ethics
- ▫ 2 or more Faculty members who devote themselves fulltime to ethics
- ▫ one Faculty member who teaches ethics in addition to another subject
- ▫ 2 or more Faculty members who teach other subjects
- ▫ guest lecturers
- ▫ nobody

If ethics is taught by one (or several) Faculty member(s), does he/she/they belong to the Veterinary Faculty?

Yes ▫

No ▫ To which Faculty does he/she/they belong?

What is/are the background(s) of the person(s) who teach(es) ethics?

▫

7 Which departement do(es) the person(s) who teach(es) ethics belong to?

▫

8 Is there a research group working on the ethical aspects of veterinary practice?

Yes

No

If yes, how many persons and full time equivalents do you currently have in this research group?

Faculty members: how many? Full time equivalents

Researchers: how many? Full time equivalents

PhD students: how many? Full time equivalents

Undergraduate students: how many?

If you have no ethics teaching at your institution, you can directly skip to question number 16. Otherwise go on with following questions.

9 In which year did you initiate formal teaching in ethics?

10 Has the initial program has been modified so far?

Yes

No

Why and how?

11 What is the content of the teaching in ethics?

- ethical theories and methods
- case analysis
- ethics of animal experimentation
- ethics and animal welfare
- research ethics
- ethics in clinical medicine: relations with clients, enthanasia, pain, and so on
- ethics of practice management
- other : please detail

12 What pedagogical methods do you use?

- lectures: how many hours?
- seminars: how many hours?
- tutorials: how many hours?
- student personal work: how many hours?

other: please name :

13 Do you provide examinations for the students?

Yes ▫

No ▫

If yes, how?

▫ written exam

▫ oral exam

▫ paper

▫ class participation

▫ other : please name:

▫

14 Do you ask the students to evaluate the ethics teaching?

Yes ▫

No ▫

If yes, when do they do the evaluation?

▫ each year, at the end of the course

▫ at the end of the veterinary curriculum

▫ several years after graduation. How many years after? ▫

15 Do you intend to modify the ethics teaching in the future?

Yes

No

How?

16 In case you do not have any ethics teaching, do you have concrete plans to introduce one?

Yes

No

In which academic year(s)?

17 Additional comments you would like to add :

NOM PRENOM : **FOLTZER Mathilde**

TITRE : Contribution à l'étude de l'enseignement de l'éthique dans les établissements d'enseignement vétérinaire européens

Thèse d'Etat de Doctorat Vétérinaire : Lyon, *19 décembre 2014*

RESUME :

L'enseignement de l'éthique dans les établissements d'enseignement vétérinaire est universellement admis, mais sa mise en oeuvre ne fait pas encore l'objet d'un consensus.

L'objectif de ce travail est de réaliser un état de l'art de l'enseignement de l'éthique dans les établissements d'enseignement vétérinaire européens et de comparer l'enseignement des pays d'Europe du nord à celui des autres pays européens.

Les résultats de notre étude ont révélé que l'enseignement de l'éthique est très diversifié en Europe. Même si l'on peut dégager de grandes tendances communes à tous les établissements d'enseignement vétérinaire européens, notamment sur la place de l'enseignement dans le cursus, laquelle révèle la prise de conscience partagée de l'importance d'un enseignement approfondi, l'enseignement de l'éthique reste très hétérogène. En effet, les pays d'Europe du Nord ont tendance à privilégier un enseignement pratique, basé sur des études de cas cliniques en petits groupes de discussion et un travail personnel approfondi. Cependant, nous n'avons pas révélé de différences significatives majeures dans l'enseignement de l'éthique entre l'Europe du nord et les autres pays européens.

En conclusion, il semble que cet enseignement dépende moins de la culture du pays que de l'enseignant lui-même. Il appartient donc à chaque enseignant impliqué de développer l'enseignement de l'éthique sur la base des études déjà publiées à ce sujet.

MOTS CLES :
- Enseignement -- Evaluation
- Ethique du travail
- Ecoles vétérinaires
- (Et) l'Europe

JURY : Président : Monsieur le Professeur Jean-François Guérin

1er Assesseur : Madame le Professeur Denise Remy

2ème Assesseur : Madame le Professeur Karine Chalvet-Monfray

DATE DE SOUTENANCE : 19 décembre 2014

ADRESSE DE L'AUTEUR : 18 boulevard des Essarts
54600 VILLERS LES NANCY