

Pédagogie de la laïcité dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre

Descriptif

Programmes et activités du cours de sciences de la vie et de la terre (SVT) qui se prêtent plus particulièrement à une pédagogie de la laïcité :

- Au collège, une première explicitation de la nature du savoir scientifique, relative à son mode de construction : « L'objectif de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre est de comprendre le monde. Il s'agit d'expliquer le réel. Pour ce faire, on s'appuie sur une démarche d'investigation fondée sur l'observation de phénomènes perceptibles à différentes échelles d'organisation et des manipulations, expérimentations ou modélisations permettant de répondre à des questions, d'éprouver des hypothèses explicatives et de développer l'esprit critique. La connaissance est alors construite et non imposée. À tout moment de la démarche, on s'assure que l'élève perçoit le sens de ce qu'il fait et ce pourquoi il le fait¹. »
- Au collège, « les caractéristiques du vivant ; appréhender la biodiversité, l'unité et l'organisation du monde vivant, de la biosphère à la cellule jusqu'à l'ADN, l'évolution des espèces, les modalités de reproduction, de développement et du fonctionnement des organismes vivants », « l'organisation et le fonctionnement du corps humain ; l'unicité de l'espèce humaine². »
- En classe de seconde et de première, l'explicitation de certaines des capacités et aptitudes développées tout au long du programme, notamment celle-ci : pratiquer une démarche scientifique (observer, questionner, formuler une hypothèse, expérimenter, raisonner avec rigueur, modéliser).
- En classe de seconde et de première de la série scientifique, la thématique « La Terre dans l'univers, la vie et l'évolution du vivant ».
- En classe de seconde du lycée professionnel, le module « Sexualité et prévention : prévenir les IST (infections sexuellement transmissibles), prévenir une grossesse non désirée³. »
- En classe de première de la série scientifique, parmi les objectifs de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre, celui-ci en particulier : « aider à la construction d'une culture scientifique commune fondée sur des connaissances considérées comme valides tant qu'elles résistent à l'épreuve des faits (naturels ou expérimentaux) et des modes de raisonnement propres

1. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 6 du 28 août 2008, « Programmes du collège », « Programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la terre ».

2. *Ibid.*

3. Eduscol, « Prévention, Santé, Environnement », Ressources pour les classes préparatoires au CAP et au baccalauréat professionnel.

aux sciences⁴ ; de même, dans les séries économique et sociale ou littéraire : « l'enseignement de sciences (...) est d'abord conçu pour faire acquérir aux élèves une culture scientifique⁵. »

– En classe de première des séries économique et sociale et littéraire, le thème « Féminin-Masculin » qui propose trois directions de travail : « prendre en charge de façon conjointe et responsable sa vie sexuelle », « devenir homme ou femme », « vivre sa sexualité »⁶.

– En classe de première de la série scientifique, à l'intérieur du thème « Corps humain et santé », la partie du programme intitulée « Féminin-Masculin » : « devenir femme ou homme », « sexualité et procréation », « sexualité et bases biologiques du plaisir ».

– En classe de terminale scientifique, un certain nombre de thèmes : « L'apparition de la vie », « L'apparition du premier Hominidé », « La parenté entre vivants actuels et fossiles », « La recherche de la parenté entre espèces (phylogenèse) », « L'origine commune » des espèces, attestée par des « propriétés communes (structure cellulaire, ADN, modalités de la réplication et de l'expression des gènes, code génétique) », « La variabilité des espèces (évolution) », « La procréation »⁷, etc.

4. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 9 du 30 septembre 2010, Programme d'enseignement spécifique de sciences de la vie et de la terre en classe de première de la série scientifique.

5. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 9 du 30 septembre 2010, Programme d'enseignement spécifique de sciences de la vie et de la terre en classe de première des séries économique et sociale et littéraire.

6. *Ibid.*

7. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 5 du 30 août 2001, Programme d'enseignement des sciences de la vie et de la terre en classe de terminale de la série scientifique.

Questions

Les personnels de l'Éducation nationale – professeurs de sciences de la vie et de la terre, professeurs des autres disciplines mobilisées pour une pédagogie pluridisciplinaire, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement, etc. – doivent être en capacité de répondre aux questions suivantes :

- *Comment mettre en rapport avec l'enjeu de la laïcité l'étude de telle partie du programme de sciences de la vie et de la terre ?*
- *Comment se saisir de ces enseignements pour faire prendre conscience aux élèves (et le cas échéant à leurs familles) de l'enjeu du principe de laïcité, ainsi que de sa législation et de sa réglementation à l'école, pour le projet républicain du bien-vivre ensemble ?*
- *Pourquoi est-il nécessaire de rendre ainsi le plus explicite possible, pour les élèves, ces deux enjeux de la laïcité et du bien-vivre ensemble républicain ?*
- *Comment intégrer cette pédagogie de la laïcité aux contenus d'enseignement eux-mêmes plutôt que de devoir en faire un cours spécial ?*
- *Comment anticiper et prévenir d'éventuelles situations de contestation de ces enseignements, en mobilisant une telle pédagogie de la laïcité ?*
- *Comment réagir lorsqu'une telle situation de contestation se présente, en mobilisant également cette pédagogie de la laïcité ?*

Les outils de réflexion et d'action pédagogique proposés ci-dessous ont été conçus pour aider le professeur d'histoire-géographie-éducation civique à répondre à ces questions. Leur finalité est double : contribuer à **sa réflexion sur la dimension civique de son enseignement**, relative ici à l'enjeu de la laïcité ; **lui indiquer comment mobiliser l'enjeu de la laïcité à travers son enseignement**, à chaque fois que l'opportunité se présente. Pourquoi cela est-il si important ? La circulaire du 23 mai 1997 présente cette mobilisation intellectuelle, pédagogique et civique du professeur comme **faisant partie intégrante de sa mission** : « Le professeur participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion (...) le professeur aide les jeunes à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté⁸. »

8. Circulaire du 23 mai 1997 relative aux « missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ».

La laïcité est un principe constitutionnel⁹ dont la dimension opérative demande à être connue par tous les membres de notre société, comme condition de possibilité du bien-vivre ensemble par la coexistence harmonieuse de la liberté de conscience de tous : « La laïcité n'est ni le reniement ni le cantonnement des religions. Elle est la condition du respect des choix personnels dans une société ouverte¹⁰. ». **En ce sens, la laïcité est un bien commun dont l'école a pour responsabilité de transmettre la conscience et la connaissance en tant que tel. L'école doit être le lieu d'une appropriation collective du sens et des enjeux du principe de laïcité, et à ce titre, apparaître à ses personnels, ses usagers et à l'ensemble de la société, comme le creuset du bien-vivre ensemble.** Il est nécessaire que ce sens de la laïcité fasse partie de la culture intellectuelle de chacun, et qu'il apparaisse comme **un principe à l'œuvre**, en l'occurrence à l'école, puisque c'est à ce principe de laïcité que sont tenus les personnels de l'Éducation nationale¹¹. Ceux-ci en particulier doivent par conséquent en maîtriser clairement le sens et les enjeux. L'arrêté du 12 mai 2010 le précise en ces termes : « Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève (...) il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité. » La connaissance et la transmission du sens et des enjeux du principe de laïcité relève ainsi de la responsabilité civique du professeur. En l'occurrence ici, le professeur de sciences de la vie et de la terre doit savoir montrer que c'est ce principe de laïcité qui lui impose de conduire un enseignement impartial, qui laisse l'élève libre de ses croyances en dehors du champ scientifique.

Les outils de réflexion et d'action pédagogique proposés ci-dessous ont été conçus comme autant d'entrées susceptibles de promouvoir cette éducation à la laïcité, en mettant en évidence la dimension laïque de l'enseignement et de ses contenus. Le cas échéant, ces outils peuvent également aider le professeur, et l'ensemble des personnels mobilisés à cette occasion, à faire face à des situations de contestation d'enseignement remettant en cause ce principe de laïcité. Ils donnent aux personnels un ensemble de moyens conceptuels pour fonder leur enseignement dans l'exigence laïque, et pour expliquer la valeur de celle-ci du point de vue de la coexistence harmonieuse de la liberté de conscience de tous. À cette fin, ces outils ont une dimension pratique d'application à des contenus d'enseignement précis, qui répond au souci d'en faire des éléments de réflexion et de pédagogie aisément mobilisables ou maniables. Ils n'ont pas toutefois de prétention à l'exhaustivité, et ils ne recèlent pas de « solutions toutes faites », ni de « recettes ». Ils demandent encore à être adaptés à chaque situation particulière par la réflexion autonome de chaque personnel amené à les utiliser.

9. Article premier de la Constitution du 4 octobre 1958 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale (...) Elle respecte toutes les croyances. »

10. Circulaire du 16 août 2011 du ministère de l'Intérieur rappelant les règles afférentes au principe de laïcité.

11. *Charte de la laïcité dans les services publics*, in *Laïcité et liberté religieuse*, Op. cit., p. 42-43 : « Tout agent du service public a un devoir strict de neutralité. Il doit traiter également toutes les personnes et respecter leur liberté de conscience. » « Le fait pour un agent public de manifester ses convictions religieuses dans l'exercice de ses fonctions constitue un manquement à ses obligations. »

Le premier usage de ces outils est de servir à la formation intellectuelle et professionnelle des personnels de l'Éducation nationale, selon la conviction que **seule une laïcité bien comprise pourra être ensuite une laïcité bien transmise**. Pour l'enseignement de sciences de la vie et de la terre dont il est plus particulièrement question dans ce document de travail, **c'est tout d'abord le professeur lui-même qui s'appropriera le sens et les enjeux du principe de laïcité** pour que soit assurée ensuite sa propre capacité à les mobiliser à chaque fois que cela est possible ou requis dans son cours. Cette maîtrise du sens et des enjeux de la laïcité en général, et de la laïcité à l'école en particulier, est une condition nécessaire pour le professeur. C'est lui en effet qui est en charge des enseignements qui, dans sa discipline, se prêtent à l'explicitation nécessaire du sens et des enjeux de ce principe de laïcité. C'est lui également qui peut être confronté dans sa classe à des situations de contestation d'enseignement, et qui ne doit pas se trouver démuni s'il souhaite les prévenir, ou bien au moment d'y faire face. Il s'agit pour lui d'être en mesure de les assumer comme une dimension de sa tâche, avant de faire appel à un autre personnel (conseiller principal d'éducation, personnel de direction) si une contestation venait à se radicaliser.

Ces outils de réflexion et d'action ont ainsi une première dimension pédagogique, à l'usage des personnels. Ils en ont une seconde, à l'intention des élèves. Il s'agit en effet que les personnels concernés puissent les utiliser non seulement pour se former eux-mêmes, mais pour instruire leurs élèves des enjeux de laïcité mis en question par l'étude de telle partie du programme, et parfois par la situation de contestation. Cela peut être fait de deux manières : d'une part, en intégrant l'éclairage de ces outils au travail même qui est entrepris avec la classe sur les textes étudiés ou les activités proposées ; d'autre part, en les mobilisant dans le dialogue qui demande parfois à être entrepris avec ces mêmes élèves en dehors de l'étude du texte ou de l'activité en question, et le cas échéant avec leurs parents. Ainsi définis, ces outils de réflexion et de pédagogie sont susceptibles de constituer les éléments d'une *éthique de la laïcité* commune aux personnels et aux élèves.

Pistes de réflexion et d'action pédagogique

Nous proposerons ici **trois directions de travail**. Chacune d'elles concerne un aspect ou une partie du programme de sciences de la vie et de la terre (SVT) : **l'explicitation de la nature propre et du mode de constitution du savoir scientifique ; l'enseignement des théories scientifiques relatives à la formation de l'univers, l'apparition de la vie et à l'évolution des espèces ; l'enseignement des mécanismes de la reproduction et l'information sur les questions relatives à la sexualité**. Chacune de ces directions se prête plus particulièrement à une mobilisation du principe de laïcité, c'est-à-dire qu'elle peut être l'opportunité d'une explicitation de son sens et de ses enjeux.

L'explicitation de la nature propre du savoir scientifique

La première direction de travail est celle de l'explicitation de l'enseignement de sciences de la vie et de la terre comme enseignement d'un savoir scientifique : dès le collège et jusqu'au lycée, les programmes insistent sur le fait que **l'élève doit être progressivement rendu conscient de ce qu'est un savoir en général**, scientifique en particulier, c'est-à-dire qu'il lui faut connaître son mode de constitution propre par confrontation entre les idées scientifiques et les faits expérimentaux ou naturels. Relisons l'intitulé qui concerne ce point dans les programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la terre : « L'objectif de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre est de comprendre le monde. Il s'agit d'expliquer le réel. Pour ce faire, on s'appuie sur une démarche d'investigation fondée sur l'observation de phénomènes perceptibles à différentes échelles d'organisation et des manipulations, expérimentations ou modélisations permettant de répondre à des questions, d'éprouver des hypothèses explicatives et de développer l'esprit critique. La connaissance est alors construite et non imposée. À tout moment de la démarche, on s'assure que l'élève perçoit le sens de ce qu'il fait et ce pourquoi il le fait¹². »

12. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 6 du 28 août 2008, « Programmes du collège », « Programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la terre ».

■■■ Laïcité, impartialité, objectivité, rationalité¹³

Quel rapport peut-on établir entre ce thème du savoir scientifique et la question de la laïcité ? L'école est laïque, c'est-à-dire qu'elle veut offrir à l'élève un espace idéologiquement neutralisé ou impartial. Elle s'engage donc à s'adresser aux élèves de la façon la plus objective possible. Ce lien entre laïcité et objectivité doit d'abord être clair pour le professeur lui-même : l'impartialité ou neutralité que l'on attend de lui dans l'exercice de ses fonctions, et qui est proprement **l'attitude laïque**, peut être aussi bien définie comme **attitude objective**. Car on désigne comme jugement objectif et attitude objective en général, ce qui ne manifeste pas ses parti-pris ou sentiments personnels : l'objectivité du juge d'instruction lui impose de ne pas tenir compte de ses sentiments pour le prévenu – ni de l'horreur ni de la pitié qu'il peut éprouver pour lui ; il doit rester neutre et appliquer la loi. Laïcité et objectivité sont donc bien liées par cette référence commune à l'impartialité. Elles le sont encore plus quand on pense au fait que **l'objectivité est non seulement impartialité mais rationalité** : le juge est objectif lorsqu'il juge selon sa raison, et non selon ses sentiments, c'est-à-dire lorsqu'il juge froidement du rapport logique entre des faits dont il a la preuve matérielle et des articles de la loi. Or il en est de même pour l'impartialité du professeur, c'est-à-dire pour son attitude laïque : il est impartial ou laïque parce qu'il tient un discours fondé sur la raison – son enseignement étant rationnel à deux égards au moins, puisqu'à la fois il s'appuie sur des contenus rationnels (des savoirs) et qu'il initie à l'usage de la raison (il apprend à penser, à raisonner, à déduire, etc.). **Laïcité va donc de pair avec impartialité, objectivité et rationalité.**

Or **le savoir scientifique est le discours le plus impartial, objectif et rationnel.** Car il a été élaboré selon des procédures qui visent précisément à ces finalités et qui les garantissent. Quelles sont ces procédures ? Toute théorie scientifique est le produit d'une construction rationnelle et expérimentale, c'est-à-dire qu'elle est démontrée par la logique (vérité formelle) et vérifiée par les faits (vérité matérielle). Dire que la théorie scientifique a une valeur impartiale ou objective signifie donc qu'elle a été prouvée à la fois par le raisonnement et par l'expérience, qu'elle a été validée par une preuve intellectuelle (démonstration) et par une preuve matérielle ou preuve des faits (vérification). Cela ne lui donne certes pas le caractère d'une vérité absolue, ou éternelle, parce qu'il peut y avoir des failles dans un raisonnement logique, ou bien une autre intelligibilité, plus complexe, du même phénomène qui sera élaborée ultérieurement, ou encore parce que d'autres observations et expérimentations physiques peuvent toujours conduire à revoir la théorie – pour la préciser, l'intégrer à une intelligibilité plus vaste ou bien la contredire. Mais cette théorie possède un plus grand degré d'objectivité que n'importe quel autre discours, pour cette raison qu'elle bénéficie de la double preuve intellectuelle et matérielle. Quelle conséquence pour ce qui nous intéresse ici ? **Le savoir scientifique est laïque**, parce que comme nous l'avons vu l'attitude laïque se caractérise exactement, elle aussi, par ces mêmes qualités d'impartialité, d'objectivité, de rationalité.

13. La question de l'objectivité du savoir scientifique, et de son enseignement en rapport avec la laïcité de l'école, a fait l'objet d'une thématisation complémentaire dans le document de travail n° 3 : « Pédagogie de la laïcité relative au cours d'histoire-géographie-éducation civique, juridique et sociale », « La question du statut et de l'usage de l'histoire », *supra*, p. 85. On voudra donc bien s'y rapporter.

Il est capital que le professeur – ici le professeur de sciences de la vie et de la terre – dispose de cette connaissance du **rapport entre science, objectivité et laïcité**. C'est elle qui va lui permettre de **fonder son enseignement en valeur aux yeux des élèves**. Grâce à elle, en effet, et à condition de l'expliciter, il va pouvoir faire mieux comprendre à ses élèves le sens et la valeur de la laïcité : **l'enseignement laïque, synonyme d'enseignement impartial, objectif, rationnel, est la garantie que la liberté de conscience de l'élève soit parfaitement respectée, que sa propre capacité de raisonner se trouve stimulée et que ce qui lui est inculqué corresponde à une véritable connaissance**. Cette notion de **garantie** est importante : l'élève doit être conscient le plus tôt possible que la laïcité de l'enseignement est une **garantie de protection de sa liberté intellectuelle** (on ne cherche pas à lui inculquer des opinions subjectives, des croyances particulières) et une **garantie de promotion de sa capacité à penser par lui-même** (en lui donnant le modèle d'un savoir construit par la curiosité de l'observation du réel et le questionnement de la raison).

■■■ La distinction entre certitude objective et conviction subjective

Le savoir scientifique élaboré par le questionnement de la raison – qui observe, calcule, mesure, postule, déduit, expérimente, vérifie, critique, dialogue, etc. – est le plus objectif possible. Il se distingue à ce titre des convictions dites **subjectives**. Cette **distinction entre objectif et subjectif, objectivité et subjectivité, certitude objective et conviction subjective**, peut être très utilement mobilisée avec les élèves : elle permet de comprendre la différence essentielle entre le savoir scientifique (objectif) et la foi religieuse (subjective). Elle permet de comprendre également **les raisons pour lesquelles l'enseignement du savoir scientifique – ici en l'occurrence l'enseignement de sciences de la vie et de la terre – ne peut pas être mis sur le même plan que les convictions religieuses, ni être contesté par elles**.

Il y a cependant une condition nécessaire pour que cette distinction puisse être utilisée correctement, et qu'elle puisse ainsi aider les élèves à se représenter le plus clairement possible la différence entre science et croyance. Cette condition est une définition rigoureuse de ce qu'on nomme « certitude objective » et « conviction subjective ». L'objet de la certitude objective n'est pas une « vérité définitive », mais une connaissance, un savoir, c'est-à-dire un ensemble de résultats historiquement établis et susceptibles d'être révisés par le progrès de nos investigations du réel. Il s'agit donc pour le professeur de faire comprendre aux élèves que les certitudes objectives de la science sont des connaissances argumentées, démontrées, vérifiées. Quant à la « conviction subjective », il s'agit également de préciser d'emblée qu'elle correspond à une croyance, c'est-à-dire à ce qui fait l'objet d'un sentiment de vérité, mais dont rien ne peut démontrer la réalité.

Parmi les convictions subjectives, il y a la croyance religieuse : elle est subjective parce qu'à la différence du savoir objectif, elle ne repose pas sur des preuves matérielles ou intellectuelles, mais seulement sur un sentiment personnel. Ce sentiment (de l'existence de Dieu, du caractère surnaturel d'un livre sacré, etc.) a un caractère particulier : il est vécu par la conscience du croyant comme l'attestation ultime de la vérité de sa croyance. La foi est une conviction

de vérité au sujet de ce qui est cru. Peut-on parler de preuve intime ? Quand bien même il s'agirait d'une **preuve subjective**, celle-ci n'est pas du tout du même type que la **preuve objective** du savoir scientifique : le croyant éprouve le sentiment d'«**avoir la preuve**» sans être capable pourtant de «**faire la preuve**». La preuve dont il pense disposer est **une preuve pour lui-même et non pour autrui**, parce qu'elle ne repose pas sur une démonstration et une vérification qu'autrui pourrait faire à son tour. Il y a d'autres croyances que la croyance ou foi religieuse, qui reposent sur le même type de preuve subjective, purement intérieure – par exemple, la foi en un avenir de progrès, où l'humanité aurait triomphé de ses maux (violence, inégalités, misère, souffrances, etc.).

Toutes ces croyances qui font l'objet d'une profonde conviction peuvent être utiles à un individu pour donner une direction et une espérance à son existence. Elles le sont pour donner à une société humaine sa solidarité dans cette direction et cette espérance partagées. Mais quelle que soit leur utilité possible, **ces croyances restent subjectives parce qu'elles ne peuvent pas être prouvées à autrui par le raisonnement ou par les faits**. À ce titre, la croyance en un dieu ou en un idéal ne relève pas de la raison et de tout ce dont les hommes peuvent se convaincre mutuellement grâce aux échanges entre leurs capacités de raisonner – ce qui ne signifie pas que cette croyance soit illusoire, illogique ou absurde, mais simplement que ce dont elle affirme l'existence se situe en dehors de ce que la raison d'untel peut prouver à la raison d'autrui par différentes voies complémentaires (l'argumentation, la démonstration, la corroboration par d'autres recherches, l'expérimentation).

Nous avons affaire là à deux expressions distinctes de ce qu'on appelle une preuve, et de ce qu'on peut considérer comme tel : la science se sert de preuves constituées par la **confirmation rationnelle et expérimentale**, la religion s'appuie sur la preuve constituée par la **confirmation psychologique** de sa doctrine. Tandis que la science construit des **certitudes objectives**, la religion repose sur des **convictions subjectives**.

Mais la différence majeure entre ces deux confirmations est le caractère communicable de la première et incommunicable de la seconde. La confirmation ou preuve scientifique obtenue par un chercheur ou un groupe de chercheurs est communicable : ils peuvent convaincre d'autres esprits de la validité de leur théorie en les invitant à vérifier leurs raisonnements et leurs expérimentations – ce faisant, ils leur donnent aussi le moyen de contester la théorie en question. En revanche, rien de tout cela n'est possible avec les convictions subjectives de la religion : si l'individu peut témoigner de sa foi et si cette foi peut se transmettre, **la preuve de la vérité de la foi est incommunicable. Contrairement au scientifique qui peut prouver à autrui que sa théorie est juste, le croyant ne peut pas prouver à autrui que sa foi est juste**.

Quel est l'intérêt d'expliciter cette distinction entre **conviction subjective** et **certitude objective** à l'école laïque, plus particulièrement dans un cours de sciences comme celui de sciences de la vie et de la terre ? **L'école laïque est ce lieu où l'individu jeune vient apprendre à construire des certitudes objectives**. Il peut ailleurs, s'il le souhaite, se

chercher des convictions subjectives, mais il ne peut pas faire valoir de telles convictions à l'école, pas plus que le professeur ne peut faire valoir les siennes, s'il en a, parce que **l'école est le lieu consacré à l'éducation de l'esprit objectif**. Elle respecte parfaitement la possibilité que l'élève ou le professeur nourrissent éventuellement **au dehors** telle ou telle croyance et se réfèrent alors à des confirmations seulement subjectives de cette croyance en un dieu ou en un idéal. Elle respecte le fait que l'être humain, ou que certains êtres humains, aient besoin dans leur existence d'entretenir un rapport à l'irrationnel, compris comme ce qui pourrait exister en dehors du champ du démontrable et de l'expérience possible. Mais tout en accordant aux diverses croyances ce plein droit d'inspirer le rapport au monde de chacun selon son choix libre, **l'école réclame aussi le droit réciproque que soit garanti dans la société un espace réservé à la rationalité et à ce qui peut être prouvé objectivement** – un espace réservé d'une part à la transmission de savoirs rationnellement construits, d'autre part à la formation de la capacité de chaque individu à se forger lui-même des connaissances objectives.

L'école laïque respecte le fait que tel individu puisse dire « Je crois que... », mais son rôle est de rendre tout individu capable de dire « Je sais que... » en lui donnant les moyens culturels et réflexifs de produire un discours objectif. L'école est le lieu où l'individu apprend à dire « Je sais que... » par trois procédés : en commençant par acquérir la conscience que le terme de « savoir » doit être réservé à ce qui est démontrable et vérifiable ; en recevant la culture scientifique de ce savoir tel qu'il a été historiquement élaboré ; en apprenant à construire par lui-même ce type de savoir, grâce à l'éducation de sa capacité de raisonner selon les voies scientifiques.

Il est très important de savoir mobiliser cette **distinction entre savoir et croire** face à un élève qui voudrait manifester à l'école ses convictions religieuses, par exemple en réclamant que ce qu'il considère comme « religieusement prouvé » soit pris en compte durant un cours de sciences. Cette revendication voudrait que le savoir scientifique et la conviction religieuse soient « mis en concurrence », « mis sur un pied d'égalité », voire que soit reconnue une « supériorité » à la conviction religieuse. Une telle profession de foi peut correspondre quelquefois à une simple provocation, parfois aussi à un prosélytisme religieux. Mais elle peut aussi correspondre chez l'élève à une réelle perplexité s'il vient d'un milieu familial et social où la « vérité religieuse » n'a jamais fait l'objet d'aucune relativisation.

Il faut alors faire prendre conscience à l'élève de la distinction expliquée ici entre la vérité qu'on accorde à ce qui est su, et la vérité qu'on accorde à ce qui cru. Il faut lui faire entendre en même temps qu'à l'école ce qui est cru ne peut pas être mis en concurrence avec ce qui est su, parce que **cette école n'est pas le lieu d'expression de ce type de convictions subjectives, mais celui où il peut apprendre à construire des certitudes objectives**. Cela n'est nullement une dévalorisation des convictions subjectives qu'il peut nourrir par ailleurs. Il faut lui faire comprendre qu'il va trouver là l'opportunité d'un **enrichissement de son rapport à la vérité**, qu'il pourra en effet nourrir dès lors, et s'il le souhaite, selon un double mode – le mode subjectif de la croyance, le mode objectif du savoir.

L'enseignement des théories scientifiques relatives à la formation de l'univers, l'apparition de la vie et l'évolution des espèces

■■■ Éviter le malentendu de la confrontation des discours scientifique et religieux

Ce qui vient d'être explicité sur l'école laïque, comme lieu réservé au savoir où le croire n'est pas à sa place, prend une importance particulière pour le cours de sciences de la vie et de la terre. En effet, celui-ci transmet précisément une **culture scientifique** sur des questions qui peuvent faire l'objet ailleurs d'une **culture religieuse**. Quelles sont ces questions ? Nous en examinerons ici quelques unes qui sont parmi les plus problématiques, parce qu'il s'agit avant tout, à leur sujet, de **dissiper le préjugé de concurrence entre question religieuse et question scientifique, réponse religieuse et réponse scientifique, trop souvent entretenu dans l'esprit de certains élèves**. Ces questions et réponses sont toutes celles qui sont relatives à la formation de l'univers, l'apparition de la vie et l'évolution des espèces. Les différentes religions ont là-dessus des croyances – érigées par leur histoire en dogmes, c'est-à-dire en « vérités révélées ». Elles ont toutes un discours sur l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme, qu'elles font remonter à l'existence, la volonté, la capacité créatrice et le dessein d'un ou de plusieurs dieux. Mais l'erreur ou le malentendu serait de croire que ce discours religieux et le discours scientifique sur ces mêmes thèmes se concurrencent, se contredisent et se dénoncent mutuellement.

Le principal enjeu pour le professeur est de refuser d'entrer dans cette logique de concurrence, en étant capable d'expliquer pourquoi elle est erronée. Il lui faut être averti, qui plus est, que parmi les élèves, certains sont persuadés par le lobby évangélique du créationnisme (nous y reviendrons) ou bien par une littérature circulant dans les « librairies islamiques » que la « véritable science » est à chercher dans les textes sacrés. L'exemple le plus répandu, du côté musulman, est l'audience stupéfiante du best-seller *La Bible, le Coran, et la Science* de Maurice Bucaille¹⁴, écrit en 1976 et qui continue d'être dans le peloton de tête des livres les plus vendus. Son propos est de montrer que le Coran contenait déjà tout ce que la science moderne et contemporaine ne ferait donc que redécouvrir. On a appelé cette tentative d'invasion du champ scientifique par le religieux un « concordisme musulman » (tout ce que dit la science « concorderait » avec le Coran). La stratégie est plus subtile que celle de la mise en concurrence entre religion et science, puisqu'il s'agit ici de **prétendre que la religion serait la véritable science** – la science profane ne faisant que reprendre, avec un retard pluriséculaire et par bribes, ce que tel texte sacré aurait dévoilé d'un seul coup et parfaitement.

Quoi qu'il en soit, mise en concurrence ou invasion du champ scientifique, **l'important pour le professeur est de se doter des moyens de refuser d'entrer dans cette logique comparatiste.**

14. Paris, Seghers, 1976.

C'est ce que préconisait un rapport de l'inspection générale en septembre 2004, qui développait l'argumentaire suivant : « **Dans ce type de situation, la confrontation relève en réalité d'un malentendu.** La conception scientifique du monde repose sur le postulat d'objectivité des faits. La science cherche *a priori* une explication déterministe, fondée sur des relations de causes à effets. Se fixant cet objectif, elle ne peut naturellement aboutir qu'à cela et ne saurait conduire à une explication du monde faisant intervenir une influence divine. La conception religieuse du monde vise à en proposer une lecture fondée sur l'intervention divine. Se fixant ce but, elle ne peut aboutir qu'à cela et ne saurait proposer une suite de relations de causes à effets. Ces deux visions du monde partent de postulats (de points de départ) différents et elles cheminent parallèlement l'une à l'autre. Elles n'ont aucune chance de se rencontrer, et ne devraient avoir aucune raison de s'opposer. Fondée sur la démarche expérimentale et résultat d'une construction intellectuelle, la vision scientifique du monde est une connaissance, produit du travail de ceux qui ont "fait connaissance" avec le monde, ou qui ont produit la "connaissance du monde". La lecture religieuse du monde est le résultat d'une révélation. Elle n'est pas soumise à critique, n'est pas falsifiable, et n'est que peu susceptible de modification. On l'accepte telle quelle, on "y croit" ou pas. Contenue dans un texte sacré fondateur, ou tirée de l'exégèse d'un texte sacré fondateur, la vision religieuse du monde est une croyance. Il y a entre les conceptions scientifique et religieuse du monde, la différence, selon l'expression d'Albert Jacquard, entre le su et le cru. Une claire distinction des natures de ces deux conceptions conduit à définir ce que doit être l'attitude du professeur de sciences de la vie et de la terre dans une école laïque¹⁵. »

Il s'agit de faire bien comprendre aux élèves que les deux discours, scientifique (le « su ») et religieux (le « cru »), ne sont pas du tout comparables, mesurables l'un par l'autre, mais **nourrissent différemment le besoin de sens de l'esprit humain.** Les deux surgissent de ce besoin de sens, besoin de comprendre. Mais l'investigation scientifique circonscrit le champ de la vérité à ce que nos sens peuvent observer : les sciences de la vie et de la terre, biologie, géologie, chimie, etc. et toutes les autres sciences se donnent comme règle de ne tenir pour vraies que des théories dont elles ont trouvé la confirmation par l'expérimentation. Le discours religieux surgit lui aussi de ce besoin de comprendre les phénomènes de l'univers, mais il produit des théories d'un type radicalement différent : comme nous l'avons vu précédemment, il cherche sa preuve ultime dans le sentiment intérieur qu'on appelle la foi au lieu de la chercher par le raisonnement et l'observation sensible. **Tandis que la science cherche la confirmation de ses théories dans la perception, la religion cherche la confirmation ultime des siennes dans le sentiment.** La première cherche à l'extérieur ce que la seconde cherche à l'intérieur.

Cette présentation de la distinction entre science et religion a l'intérêt de ne pas déconsidérer l'une au profit de l'autre. Elle montre la dignité des deux en les référant de façon identique au besoin de sens de l'esprit humain, et elle ouvre la voie à l'idée féconde que cet esprit humain peut tenter de se rapprocher du vrai selon plusieurs voies. Ajoutons qu'**une telle présentation est laïque parce que tout en réservant l'école au discours objectif de la science, elle ne prend pas parti pour celle-ci contre la religion.** Elle ne se sert pas

15. *La laïcité au cœur des enseignements*, Op. cit., http://media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/26/4/La_Laicite_au_cœur_des_enseignements_173264.pdf.

d'une délégitimation du discours religieux pour légitimer la science. Elle dit simplement que la laïcité oblige à s'en tenir à ce qui est vérifiable, sans pour autant déconsidérer l'invérifiable de la foi. Ainsi, c'est non seulement la liberté de conviction (religieuse ou athée) de l'élève qui est respectée, mais aussi la valeur potentielle de cette conviction.

Rien ne serait moins laïque au contraire, de la part de l'enseignant, que de vouloir valoriser le discours scientifique par la dévalorisation du discours religieux. D'une part, ce serait méconnaître la complexité de l'esprit humain, qui a besoin d'observer le monde extérieur et de sonder aussi sa propre intériorité, de chercher la confirmation de ses hypothèses au dehors de lui-même et aussi au-dedans.

D'autre part, répétons-le, ce serait entrer dans **la logique ruineuse d'une mise en concurrence entre religion et science.** Il s'agit à l'inverse d'expliquer aux élèves qui seraient tentés eux-mêmes de mettre en compétition les deux discours qu'**une telle confrontation entre religion et science n'a pas lieu d'être** parce que les deux discours correspondent à deux réponses différentes que l'esprit humain apporte à son besoin de sens. Le professeur saura éviter que le dialogue sur ces questions soit enfermé dans le malentendu du « comparatisme » entre religion et science. **Il fera entendre aux élèves que la concurrence instituée entre religion et science relève d'un malentendu : celui que l'un des deux discours devrait avoir le monopole du sens.** Il fera ainsi appel à l'esprit de tolérance, dans les deux sens : la religion et la science doivent se respecter mutuellement comme discours engagés tous deux, par des voies différentes, dans la quête de sens.

Il ne s'agit cependant pas de faire profession de **relativisme**. Il n'est pas question de dire aux élèves, ou de leur laisser entendre, que religion et science sont deux discours simplement différents et que « tout se vaut ». **Refuser de comparer les démarches respectives de la science et de la religion, c'est aussi bien refuser d'établir une supériorité de l'une sur l'autre que refuser de les mettre à égalité.** En effet, pour que l'une soit jugée supérieure ou pour qu'elles soient jugées à égalité, il faudrait qu'elles puissent être évaluées selon le même critère. Or nous l'avons vu leur critère est différent : la vérité de la connaissance scientifique dépend de sa vérifiabilité par les faits, tandis que la vérité de la parole religieuse relève de sa vérification par le sentiment intérieur (la foi comme preuve). Dans l'un et l'autre cas, ce n'est pas du tout le même type de preuve qui est vérifié – preuve tangible et communicable d'un côté, preuve intangible et incommunicable de l'autre. Ni la science ni la religion n'ont le monopole de la preuve. Elles n'en ont tout simplement pas la même conception et, à partir de là, elles sont incomparables. Dire par conséquent que la religion est une autre quête de sens que la science qui lui serait « égale », « supérieure » ou « inférieure » n'a pas de sens.

■■■ Le problème du créationnisme et du dessein intelligent

Il s'agit de faire comprendre aux élèves que les discours religieux et scientifique sur l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme ne sont **pas comparables**. Par exemple, le texte de la Genèse sur la création du monde en six jours n'est pas du même ordre que l'hypothèse du Big Bang, les théories sur l'origine des molécules organiques et l'évolution des espèces. Ce sont deux réponses de nature différente (et même deux questions posées différemment) au besoin de sens de l'esprit humain sur les origines.

Le malentendu de leur soi-disant concurrence vient tout d'abord de la lecture littérale des réponses religieuses, c'est-à-dire d'une ignorance de leur caractère symbolique : les discours religieux sur l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme sont des **allégories**, c'est-à-dire des récits dont la richesse est d'avoir plusieurs niveaux d'interprétation – le sens obvie ou littéral, n'étant que la « porte d'entrée » du texte, la simplicité de l'histoire qu'il raconte et la force des images qu'il utilise ayant pour but de permettre à toute intelligence de s'exercer sur lui. Un texte religieux qui raconte l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme le fait ainsi aussi bien pour l'enfant que pour le philosophe. Il s'adresse à chacun selon ses possibilités de compréhension. Un spécialiste du Coran de l'École pratique des hautes études (EPHE) rappelle ainsi que, dans l'Islam, les interprètes classiques du texte (philosophes, théologiens, mystiques) considèrent que « le Coran a un sens exotérique [apparent, commun, littéral] et un sens ésotérique [profond], ce sens ésotérique a [lui-même] un sens ésotérique, et cela jusqu'à sept sens ésotériques¹⁶. » Or **c'est précisément en tant qu'allégories que ces textes sur l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme ne sont pas comparables au discours scientifique sur les mêmes thèmes**. Car leur véritable sens, qui serait ainsi caché derrière le sens littéral, ne parle pas en réalité d'une origine temporelle de l'univers, de la vie et de l'homme, qui serait à chercher dans le passé. Le sens qu'elles véhiculent concerne le fondement de l'univers, de la vie et de l'homme, et non pas leur origine temporelle, c'est-à-dire que **la religion fait une hypothèse sur la raison de l'apparition du monde, et non pas sur sa ou ses causes matérielles ni sur son processus physique : tandis que la science répond à la question « comment l'univers a commencé d'être? », la religion veut répondre à la question « pourquoi ou dans quel but existe-t-il? »**. Il est capital de faire comprendre cette distinction aux élèves, selon les moyens du niveau de maturité de chaque classe (collège ou lycée).

Au sujet de la naissance de l'univers, la religion parle de fondement et de raison, la science parle d'origine et de cause : la religion ne dit pas quand et comment le monde a été créé, elle veut expliquer pourquoi, c'est-à-dire se situer sur le plan de ce qu'on nomme les causes finales (selon quel projet et quelles intentions, dans quel but, à quelles fins l'univers a-t-il été créé?), en répondant en l'occurrence que cette raison ultime est à chercher du côté d'un être créateur qui manifeste sa puissance et sa miséricorde en créant le monde ; la science entend de son côté répondre exclusivement aux questions « quand et comment? », puisque la réponse à la question « pourquoi? » conduirait à aller chercher des réponses au-delà des limites de l'univers, du côté d'un hypothétique créateur dont l'existence est invérifiable. Là encore, nous retrouvons à travers cette distinction l'idée que religion et science sont deux voies d'assouvissement distinctes, non concurrentes, du besoin humain de sens.

Précisons à ce sujet que depuis le ^{XVII}^e siècle, la science a délimité clairement son champ d'investigation : contrairement à la religion, elle ne se prononce pas sur cette question des **causes finales**, mais se concentre exclusivement sur les **causes efficientes**. Pourquoi? Parce que les causes finales sont invérifiables : on ne pourra jamais prouver que l'univers

16. Pierre Lory, *Les « Commentaires ésotériques du Coran »* d'après 'Abd al-Razzâq al-Qâshânî, Paris, Les Deux Océans, 1980, p. 14.

est bien le fruit du projet ou de l'intention d'un être supérieur qui l'aurait créé dans tel ou tel but. Seules les causes efficientes sont vérifiables : on appelle en effet cause efficiente ce qui est directement et objectivement responsable de tel effet, sa cause visible, observable et mesurable – c'est le **matérialisme méthodologique de la science** qui ne prend en compte que les causes matérielles ou naturelles perceptibles par les sens, quantifiables par nos instruments techniques. La science s'est ainsi établie sur ce qui a été appelé un « postulat d'objectivité », dont on trouve une des premières formulations dans les *Principes de la philosophie* (1644, 1^{re} partie, proposition 28) de René Descartes : « Qu'il ne faut point examiner pour quelle fin Dieu a fait chaque chose, mais seulement par quel moyen il a voulu qu'elle fut produite. Nous ne nous arrêterons pas aussi à examiner les fins que Dieu s'est proposées en créant le monde, et nous rejetterons entièrement de notre philosophie la recherche des causes finales ; car nous ne devons pas tant présumer de nous-mêmes, que de croire que Dieu nous ait voulu faire part de ses conseils : mais, le considérant comme l'auteur de toutes choses, nous tâcherons seulement de trouver par la faculté de raisonner qu'il a mise en nous, comment celles que nous apercevons par l'entremise de nos sens ont pu être produites ; et nous serons assurés, par ceux de ses attributs dont il a voulu que nous ayons quelque connaissance, que ce que nous aurons une fois aperçu clairement et distinctement appartenir à la nature de ces choses, a la perfection d'être vrai. »

Qu'est-ce qui actuellement pose le plus problème aux professeurs de sciences de la vie et de la terre sur ce thème ? Qu'est-ce qui menace cette délimitation du champ scientifique ? Le **créationnisme**, c'est-à-dire précisément un discours qui repose sur **une double imposture**.

D'une part, **première imposture, le créationnisme veut se faire passer pour religieux** alors qu'il repose sur la confusion que nous venons d'expliquer : ignorant la dimension allégorique des textes religieux, il veut s'en tenir à leur lecture littérale, et à partir de là il institue une fausse concurrence entre discours religieux et discours scientifique sur le « quand et comment » de l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme.

Du même coup donc, **seconde imposture, le créationnisme veut se faire passer pour un discours scientifique. Car au mépris de la nature allégorique du texte religieux, il veut le prendre au sens littéral pour mieux le travestir en discours scientifique.** Il soutient ainsi que les textes religieux concernant la création du monde et de l'homme sont à prendre comme des documents historiques – c'est du côté chrétien qu'on trouve le plus fréquemment cette stratégie de travestissement, notamment à travers la thèse d'une soi-disant « historicité de la Genèse » développée par les théologiens de la nébuleuse du mouvement évangélique. **La stratégie du créationnisme est ainsi mimétique : il s'agit de déguiser en théorie scientifique des textes qui n'ont pas du tout cette vocation, et ainsi de brouiller complètement la frontière entre religion et science.** On entendra ainsi couramment des propos créationnistes soutenir que la Bible, par exemple, est « une science de l'évolution pour les croyants » que l'on peut mettre sur le même plan que le darwinisme, qui serait lui simplement « une théorie de l'évolution pour les athées ». Continuellement, l'entreprise des lobbies créationnistes vise ainsi à faire entrer subrepticement dans le domaine des sciences des thèses qui n'y ont pas leur place parce qu'elles ne relèvent pas de ce qui peut être su objectivement, mais de ce qui peut seulement être cru. Le danger de créationnisme réside dans cette **tentative d'invasion du champ scientifique par la religion.**

Signalons une autre de ces tentatives d'invasion ou d'intrusion de convictions religieuses dans le discours scientifique en général, et dans son enseignement en particulier : celle qui voudrait actuellement obtenir le droit de contester la distinction entre le sexe biologique et le sexe social. Cette contestation a été portée récemment par un groupe de parlementaires français qui ont demandé le retrait des deux chapitres des manuels de sciences de la vie et de la terre intitulés « Devenir homme et femme » et « Vivre sa sexualité »¹⁷. L'un des manuels incriminés énonçait notamment que : « Le sexe biologique nous identifie mâle ou femelle, mais ce n'est pas pour autant que nous pouvons nous qualifier de masculin ou de féminin. Cette identité sexuelle, construite tout au long de notre vie, dans une interaction constante entre le biologique et le contexte socioculturel, est pourtant décisive dans notre positionnement par rapport à l'autre. » Au nom de quoi un tel passage est-il contesté ? Au nom de la conviction d'origine religieuse selon laquelle la sexualité d'un individu devrait être déterminée par la distinction biologique entre le sexe masculin et le sexe féminin, autrement dit la conviction selon laquelle l'hétérosexualité serait la seule sexualité « naturelle » et « normale ».

Derrière cette contestation, il y a donc en réalité la condamnation par l'Église catholique de l'homosexualité, de la bisexualité, de la transsexualité, toutes formes de sexualité qu'elle considère comme déviances, perversions ou pathologies. C'est cette intolérance religieuse qui voudrait obtenir un droit de regard sur les programmes de SVT en prétendant donner à la condamnation de l'homosexualité une soi-disant base scientifique au prétexte qu'elle serait une sexualité antinaturelle.

La même prétention à « dire la science à la place de la science » s'observe à propos de **la théorie du « dessein intelligent »** (*intelligent design*) promue par certains mouvements religieux : l'idée est que l'univers aurait été programmé par une intelligence supérieure pour faire apparaître la vie, puis l'existence consciente et réfléchie de l'homme. Il n'y aurait donc pas de hasard dans l'apparition de la vie, ni dans l'évolution des espèces, mais la réalisation d'un plan. On retrouve l'hypothèse finaliste (les causes finales) : l'univers aurait une « fin », c'est-à-dire un « but », une « direction » inscrite dans son processus. Le problème, là encore, est qu'une telle hypothèse veuille se faire reconnaître comme scientifique : alors même qu'elle est indémontrable, ses partisans voudraient lui voir attribuer le statut d'un savoir. Une croyance veut se faire passer pour une connaissance. Or il faut expliquer aux élèves deux choses : d'une part, que ce qui ne peut pas être démontré ne peut pas prétendre appartenir au domaine du savoir, et ne peut donc pas intervenir en cours de science ; d'autre part, que de telles croyances n'ont rien à gagner à vouloir se donner pour scientifiques. **En effet, l'erreur conjointe du créationnisme et du dessein intelligent est de vouloir intervenir dans un domaine où ils sont impuissants, parce que dans ce domaine, seul ce qui est expérimentable et démontrable fait autorité.** Ce sont des croyances qui en réalité ont intérêt à ne pas chercher la concurrence avec la science, mais à rester sur leur terrain qui est celui des idées indémontrables dont on ne peut déterminer si elles sont des intuitions ou des illusions. Lorsque des élèves se réfèrent donc au créationnisme ou au dessein intelligent, il s'agit de leur montrer que de telles visions ne peuvent pas contredire le discours scientifique, parce qu'elles ne peuvent être fondées sur aucune vérification ni démonstration. Il s'agit également de leur montrer que **le plus fécond est de laisser de telles idées à**

17. *Le Monde*, 3 octobre 2011.

leur statut hors science : elles peuvent stimuler la réflexion comme le font tout un ensemble de **fictions utiles**, qui donnent à penser sans qu'il soit nécessaire de se demander si elles correspondent ou non à quelque chose de réel.

Les cours relatifs à la reproduction et à la sexualité

D'autres parties du programme de sciences de la vie et de la terre peuvent être l'opportunité de mobiliser une pédagogie de la laïcité, expliquant pourquoi les croyances religieuses ne doivent pas intervenir à l'école. C'est notamment le cas de **l'enseignement des mécanismes de la reproduction**, mais aussi de **l'information sur les questions relatives à la sexualité ou à l'éducation à la sexualité**. Il s'agit de bien distinguer ces deux dimensions : d'une part, **l'enseignement biologique**, d'autre part, **l'éducation à la sexualité**. Au sujet de celle-ci, les supports pédagogiques offerts sur Eduscol précisent notamment qu'elle doit pouvoir s'établir sur « l'appui des enseignements » : « différentes disciplines enseignées au collège et au lycée concourent à l'éducation des élèves à la sexualité, en apportant des savoirs. Parmi elles, les sciences de la vie et de la terre (SVT) sont particulièrement impliquées. » Le même texte précise ensuite qu'en vue d'« organiser les séances d'éducation à la sexualité », « des réunions préparatoires sont organisées avec l'équipe de personnels volontaires et formés de l'établissement, en particulier les enseignants de sciences de la vie et de la terre, les conseillers principaux d'éducation, le médecin, l'infirmière, l'assistante de service social »¹⁸.

Là encore, la religion peut vouloir s'inviter à l'école de manière indue. Car les différentes cultures religieuses transmettent une morale en matière de vie sexuelle (au sujet des relations sexuelles hors mariage, de la contraception, de l'avortement, mais aussi de la pudeur, de la mixité, etc.), au nom de laquelle tel élève ou tel groupe d'élèves peuvent contester ou refuser le droit même de l'enseignement ou l'information qui leur sont donnés. Le motif avancé sera leur incompatibilité avec les préceptes de cette morale religieuse. Le rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale présenté par Jean-Pierre Obin en 2004 mentionnait ainsi parmi « les raisons invoquées pour s'absenter, refuser l'enseignement ou ne pas participer aux séances d'information sur la sexualité », le motif de « "l'impudeur" des propos tenus et des images diffusées à cette occasion, ou encore la mixité des cours ou séquences (qui n'est d'ailleurs pas la règle), ou même leur caractère superflu (puisque "les musulmanes restent vierges") »¹⁹.

Comment réagir face à de tels refus ? Comment anticiper de telles objections, et dans la mesure du possible éviter ainsi qu'elles ne se manifestent ? Sur ces questions délicates parce qu'elles touchent la vie intime des individus, **il s'agit là encore pour le professeur de dissiper le préjugé d'une concurrence entre science et religion** : les connaissances scientifiques relatives aux mécanismes de la sexualité, d'une part, et les informations sur la vie sexuelle, d'autre part, **n'ont pas de caractère prescriptif**,

18. Eduscol, Éducation à la sexualité, Supports pédagogiques.

19. *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Op. cit., p. 27-28.

mais éducatif. À la différence des normes religieuses ou coutumières, qui indiquent une « bonne » et une « mauvaise » sexualité, une sexualité « permise » et une sexualité « prohibée », l'enseignement de SVT relatif à la reproduction et l'information sur la sexualité n'ont **pas une finalité normative**, mais **une finalité cognitive qui est de rendre l'individu davantage conscient de ses actes et maître de ses choix en matière de sexualité.**

Comme précédemment au sujet de l'enseignement de l'évolution, il s'agit de ne pas laisser s'installer ou persister dans l'esprit des élèves le malentendu que les deux discours se situeraient sur le même plan et seraient contradictoires. Car ce n'est pas le cas. Le savoir et l'information transmis par le professeur – en collaboration avec l'infirmier-ère scolaire sur la sexualité – peuvent tout à fait cohabiter avec des normes religieuses dans l'esprit de tel élève croyant. Le professeur pourra utilement insister là-dessus, c'est-à-dire sur **la laïcité de son enseignement : le savoir et l'information transmis en classe sont laïques, c'est-à-dire impartiaux vis-à-vis des croyances religieuses et options morales, dont ils laissent chacun libre tout en lui donnant les moyens d'assumer cette liberté avec les lumières supplémentaires de la science.** À cet égard, il s'agit de faire comprendre aux élèves que le cours sur l'anatomie des appareils reproductifs, l'information sur la contraception ou les maladies sexuellement transmissibles, etc., **ne sont pas des cours de morale alors même qu'ils permettent à chacun de développer une éthique de sa vie sexuelle.** La **différence entre morale et éthique** est subtile et demande à être explicitée. Les règles morales sont celles qui ont été reçues de l'extérieur, par le milieu familial ou social. Les règles éthiques sont celles qui sont nées de la réflexion autonome de l'individu. Les unes et les autres ne sont pas contradictoires, mais leur source est différente : tandis que la morale est communiquée du dehors par la société, l'éthique surgit d'une exigence et de décisions intérieures. **On obéit à une morale, on se choisit une éthique.**

Les savoirs et informations relatifs à la sexualité ont donc bien une dimension éthique, puisque leur finalité est de contribuer à rendre l'individu plus maître de lui-même, en l'occurrence plus conscient et plus responsable de ses choix et de ses actes dans ce domaine, en lui montrant leurs enjeux et leurs conséquences. Par exemple, l'information sur la contraception ne fait pas « à la place de l'individu » le choix de mener telle ou telle vie sexuelle. Elle cherche au contraire à lui donner tous les moyens nécessaires pour réfléchir par lui-même sur ce qu'il est possible, souhaitable ou répréhensible de faire relativement aux différents risques du rapport sexuel – qu'il s'agisse de grossesses précoces non désirées, mais aussi d'infections sexuellement transmissibles ou encore de violences auxquelles il peut exposer l'individu de la part d'autrui, notamment les filles de la part des garçons. C'est en ce sens que les savoirs et informations communiqués aux élèves leur permettent de se constituer une éthique au lieu de leur inculquer une morale : une **éthique de la responsabilité**, initiant et invitant chacun à réfléchir à ses désirs, ses pulsions, ses convictions, au sens et aux conséquences de ses actes, au respect de la dignité morale et du corps d'autrui ; et non pas une morale qui déciderait à sa place. Ces savoirs et informations ne commandent pas et n'interdisent pas, ils avertissent – au sens de « rendre plus avertis » – des jeunes individus qui doivent comprendre qu'ils ont besoin d'une telle connaissance dans un domaine dont la maîtrise sera déterminante pour leur existence, leur bonheur, leur épanouissement personnel et la qualité de leurs relations affectives. Leur objectif est ainsi de **rendre l'individu plus responsable – envers lui-même, mais aussi envers autrui.**

Cette dimension de **responsabilité** demande à être bien explicitée, parce que c'est elle qui fondamentalement justifie les enseignements en question. « L'éducation à la sexualité est une composante de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen. À l'école, au collège et au lycée, elle vise à permettre aux élèves d'adopter des attitudes de responsabilité individuelle et sociale (...). L'école a, dans le cadre de sa mission éducative, une responsabilité propre vis-à-vis de la santé des élèves et de la préparation à leur future vie d'adulte. Son action est complémentaire du rôle premier joué par les familles dans la construction individuelle et sociale des enfants et des adolescents, dans l'apprentissage du "vivre-ensemble"²⁰. »

20. <http://eduscol.education.fr/cid46864/education-sexualite.html>, voir aussi : Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, no 9 du 27 février 2003.

Ressources

– *Source : La laïcité au cœur des enseignements*, Inspection générale de l'Éducation nationale, septembre 2004, http://media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/26/4/La_Laicite_au_cœur_des_enseignements_173264.pdf. Ont participé à l'écriture de ce dossier, les inspecteurs généraux suivants : Dominique Borne (doyen de l'Inspection générale de l'Éducation nationale), Alain Bergougnieux (histoire-géographie), Jean-Paul Delahaye (EVS), Alain Hebrard (EPS), Annie Mamecier (SVT), Dominique Rojat (SVT).

« L'exemple des sciences de la vie et de la terre »

La relation enseignement des sciences de la vie et de la terre/laïcité/conception du monde

La question de l'évolution

Les conceptions évolutives sont profondément enracinées dans la vision que les sciences de la vie et de la terre proposent de l'organisation du monde vivant. Cette vision paraît s'opposer frontalement à une lecture du monde créationniste qui interprète la nature actuelle comme le résultat de l'application directe d'une volonté divine : la lecture scientifique du monde s'oppose à sa lecture religieuse. C'est une confrontation entre des interprétations opposées, particulièrement forte lorsqu'il s'agit d'envisager la place de l'Homme lui-même. D'autres situations d'affrontement de ce type existent ou ont existé : la conception copernicienne héliocentrique du système planétaire s'opposait à une philosophie anthropocentrique en accord avec la place attribuée à l'Homme dans la nature par les textes sacrés. Ces situations d'affrontement conduisent de la part de certains élèves à deux types d'attitudes hostiles :

- le refus d'entendre exposer des théories scientifiques qui s'opposent aux convictions religieuses ;
- la revendication, au nom de la nécessaire objectivité, d'un "droit de réponse", le professeur de sciences de la vie et de la terre étant alors sommé de laisser une partie de son temps à la disposition d'autres intervenants qui exposeraient les conceptions créationnistes.

Dans ce type de situation, la confrontation relève en réalité d'un malentendu. La conception scientifique du monde repose sur le postulat d'objectivité des faits. La science cherche *a priori* une explication déterministe, fondée sur des relations de causes à effets. Se fixant cet objectif, elle ne peut naturellement aboutir qu'à cela et ne saurait conduire à une explication du monde faisant intervenir une influence divine. La conception religieuse du monde vise à en proposer une lecture fondée sur l'intervention divine. Se fixant ce but, elle ne peut aboutir qu'à cela et ne saurait proposer une suite de relations de causes à effets. Ces deux visions du monde partent de postulats (de points de départ) différents et elles cheminent parallèlement l'une à l'autre. Elles n'ont aucune chance de se rencontrer, et ne devraient avoir aucune raison de s'opposer. Fondée sur la démarche expérimentale et résultat d'une construction intellectuelle, la vision scientifique du monde est une connaissance, produit du travail de ceux qui ont "fait