



**HAL**  
open science

# Les enseignants de SVT face au devoir de neutralité lors de l'enseignement de la théorie de l'évolution

Benjamin Germann, Nathalie Panissal

## ► To cite this version:

Benjamin Germann, Nathalie Panissal. Les enseignants de SVT face au devoir de neutralité lors de l'enseignement de la théorie de l'évolution. 12èmes rencontres scientifiques de l'ARDIST, Université Toulouse Jean Jaurès, Nov 2022, Toulouse, France. hal-04578286

**HAL Id: hal-04578286**

**<https://univ-tlse2.hal.science/hal-04578286>**

Submitted on 16 May 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

# **Les enseignants de SVT face au devoir de neutralité lors de l'enseignement de la théorie de l'évolution**

## **Neutralité d'enseignants de SVT**

Germann, Benjamin <sup>(1)</sup>, Panissal, Nathalie<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>EFTS, UT2-INSPE – France

<sup>(2)</sup>EFTS, ENSFEA – France

### **Résumé**

L'enseignement de la théorie de l'évolution induit une certaine vivacité scolaire, en raison notamment de frictions avec des croyances religieuses. Cette communication vise à interroger la justification de la démarcation entre le croire et le savoir par des enseignants de SVT dans un contexte de neutralité scolaire.

### **Mots-clés :**

Théorie de l'évolution ; Croyance ; Connaissance, Neutralité.

## **Démarcation entre croyance et connaissance en sciences de la vie et de la Terre**

### ***Démarcation croyance-connaissance dans l'épistémologie scolaire***

Les territoires doxastiques et épistémiques sont mis en opposition tout au long des textes officiels de l'Éducation Nationale et ce dès le primaire. Ainsi, cette distinction entre croyance et connaissance semble relever de la simple évidence. Or, nous pouvons questionner non seulement la polysémie des termes utilisés, mais aussi le tranchant de cette démarcation (Bronner, 2003 ; Boudon, 2012 ; Sanchez, 2009 ; Soler, 2019).

Pour l'École, les territoires de la croyance et de la connaissance semblent disjoints. Mais si l'épistémologie place la connaissance comme une forme de croyance répondant à certaines normes, nous devons admettre une certaine continuité entre croyance et connaissance (Boghossian, 2009 ; Lecointre, 2018). Il existe donc un décalage important entre l'épistémologie scolaire portée par les textes officiels (démarcation nette et hermétique) et les apports d'une épistémologie étayée (démarcation plus diffuse et poreuse). En dehors d'éléments d'étayages explicites dans l'épistémologie scolaire prescrite par les textes officiels, il revient ainsi à chaque enseignant de transposer ses propres éléments épistémologiques à partir de son seul bagage. Pélissier et al. (2007) et Gandit et al. (2010) ont ainsi montré que cette lacune de prescription conduisait à un patchwork épistémologique relevant bien souvent du sens commun.

### ***L'enseignement de l'évolution : une question vive intermédiaire***

Nous centrons notre regard sur un volet des programmes très stabilisé d'un point de vue scientifique : la théorie de l'évolution (TdE). Ce corpus théorique n'est pas soumis à controverse scientifique parmi les biologistes (Lecointre et al., 2021 ; Hasni & Dumais, 2018) et correspond à ce que Orange (2012) caractérise comme une question vive intermédiaire : une question relative à un savoir supportant un consensus scientifique fort mais qui présente une forte vivacité sociale. La TdE entre en effet en friction avec le religieux. Il s'ensuit une certaine vivacité scolaire. Aroua et al. (2012) ont montré que rares sont les stratégies d'intervention en classe qui prennent en compte ces tensions épistémologiques particulières dans l'enseignement de l'évolution. De nombreuses études soulignent les tensions ou contestations d'élèves rencontrées lors de l'enseignement de la TdE (Hrairi & Coquidé-Cantor, 2002, Fortin, 2014) relativement à la démarcation croyance-connaissance. Wolfs et al. (2021) caractérisent ainsi, chez les élèves, sept postures différentes régissant les relations entre le croire et le savoir, allant de postures fidéistes à des postures scientistes.

Or, en classe, et particulièrement dans le cadre français de la laïcité, la transmission des contenus épistémiques prévaut sur les contenus doxastiques, notamment religieux. Cette concurrence peut mettre en tension les enseignants de SVT avec leur exigence de neutralité : Comment ces enseignants de SVT concilient-ils ce devoir de neutralité tout en privilégiant la transmission du registre des connaissances, vis-à-vis d'autres registres, comme celui des croyances religieuses ?

## Devoir de neutralité dans l'enseignement de la TdE

### *La neutralité scolaire*

Un enseignant doit conjuguer dans la classe un double niveau de neutralité défini juridiquement :

- La neutralité de la République française instituée par la Loi de séparation de 1905, mentionnée dans la constitution française et dans l'article 1er du statut de la fonction publique.
- La neutralité scolaire présente dès les lois de 1882-1886, avant même la loi de 1905. Cette neutralité scolaire est affirmée dans le code de l'éducation et la Charte de la laïcité (2013). Cette neutralité scolaire, dont on retrouve les prémisses dès les circulaires Jean Zay de 1936 et 1937, tient au statut particulier du jeune public accueilli dans l'école, du fait de sa vulnérabilité et du faible étayage de sa liberté de conscience.

Un enseignant dans sa classe sera amené à conjuguer en action ces deux niveaux de neutralité.

### *Postures de neutralité d'enseignants en classe*

Les enseignants peuvent activer différentes conceptions de la neutralité en classe. En effet, le terme neutralité est fréquemment associé à l'impartialité, au non engagement, à l'objectivité, voire à l'abstention ou au laisser-faire en contexte de conflit (Cacciari & Gallenga, 2018). En classe, de telles conceptions naïves de la neutralité ne semblent pas tenables. Larré et La Morena (2019), Menard (2019) étudient des représentations d'enseignants, débutants ou expérimentés, relativement à leur devoir de neutralité. La neutralité est alors perçue par ces enseignants comme une forme d'abstention, ou bien comme un devoir de discrétion, d'objectivité, d'impartialité, voire de total laisser-faire conduisant à une forme de relativisme généralisé.

Une impartialité de l'enseignant vis-à-vis des contenus d'enseignement semble relever d'une posture difficilement souhaitable et tenable en classe. L'objectivité du discours scientifique en classe pourrait elle aussi être questionnée d'un point de vue épistémologique. Le Clézio (2006) s'interroge sur la possibilité de concilier l'enseignement avec des postures de non engagement ou d'abstention.

Or, ce devoir de neutralité, spécifiquement vis-à-vis de l'enseignement de la TdE, pour lequel existent de fortes tensions entre le croire et le savoir, peut mettre en tension les enseignants de SVT confrontés à cette question vive intermédiaire. En effet, ils doivent, tout en adoptant des postures de neutralité, faire prévaloir certains registres de croyances (les connaissances) sur d'autres. Nous pouvons alors nous demander comment des enseignants de SVT justifient dans ce contexte normatif de devoir de neutralité la prévalence du registre épistémique sur le registre doxastique vis-à-vis de la TdE.

## **Méthodologie**

Les représentations de douze enseignants de SVT (collège et lycée) sur les approches épistémologiques de l'enseignement de l'évolution ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire au cours d'une journée de stage de formation continue en mai 2022. Les enseignants interrogés doivent délimiter la démarcation croire-savoir puis caractériser ce qui relève, selon eux, de la neutralité de l'enseignant en classe. Ils doivent pour cela associer posture de neutralité à différents items que nous leur soumettons de manière non restrictive : abstention, impartialité, objectivité, engagement, tolérance..., liste circonscrite en nous appuyant sur Menard (2019) et Larré & La Morena (2019)). Il leur est ensuite demandé de justifier comment ils concilient leur devoir de neutralité avec la prévalence de la transmission de connaissance en classe. Nous rendons compte de l'analyse des questionnaires recueillis auprès de ces enseignants en mettant en relief les tensions entre démarcation croyance-connaissance et postures de neutralité revendiquées. Le faible effectif du corpus et la variété des profils nous permettent de proposer une approche qualitative caractérisant différentes tensions.

## **Résultats**

Divers profils d'enseignants se dégagent vis-à-vis des postures de neutralité : être neutre en classe, c'est, selon les répondants, s'abstenir de parler de ce qui peut fâcher, être impartial ou encore être discret sur ce que l'on pense et laisser-faire. Il apparaît chez certains répondants des tensions : certains déclarent ainsi qu'enseigner la TdE est incompatible avec leur devoir de neutralité, quand d'autres indiquent que la prévalence de la connaissance permet aux élèves de s'affranchir de leurs croyances, ce qui semble s'opposer au respect laïque de la liberté de conscience. L'analyse des représentations enseignantes ne permet pas de justifier épistémologiquement et didactiquement la prévalence du savoir sur le croire en classe.

## **Discussion – Conclusion**

Urgelli (2012) montre que « sous couvert de neutralité et de laïcité scolaire, l'absence d'un argumentaire didactique construisant la séparation de l'ordre des sciences de celui de la foi s'accompagne elle aussi d'un risque : laisser les élèves seuls aller chercher des réponses ailleurs. » Or, notre étude montre que les représentations de la neutralité scolaire relatives au sens commun rendent difficile la justification par les enseignants de SVT de la prévalence du registre du savoir sur celui du croire dans l'enseignement de l'évolution dans le contexte particulier de laïcité en France. L'enjeu est donc fondamental. Aucun n'associe la neutralité scolaire avec une forme d'engagement : il n'y a pas, selon eux, d'association possible entre posture de neutralité et engagement de l'enseignant. Or, enseigner, et peut-être particulièrement la TdE, c'est accepter, en tant que fonctionnaire d'Etat dans le contexte français, de s'engager pour faire prévaloir le registre du savoir sur celui du croire, comme l'exigent les programmes scolaires, et cela, sans avoir à abandonner son devoir de neutralité.

## Bibliographie

- Aroua, S., Coquidé, M., & Abbes, S. (2012). Controverses dans l'enseignement de l'évolution. Questions de recherches sur les stratégies d'intervention en classe et dans la formation. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 5, 47-76.
- Boghossian, P. A. (2009). *La peur du savoir : Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance*. Agone.
- Boudon, R. (2012). *Croire et savoir Penser le politique, le moral et le religieux*. P.U.F.
- Bronner, G. (2003). *L'empire des croyances*. Presses universitaires de France.
- Cacciari, J., & Gallenga, G. (2018). Introduction. *Terrains/Théories*, 9, Article 9.
- Fortin, C. (2014). L'enseignement de l'évolution face aux croyances religieuses. Quelles perspectives curriculaires possibles ? *Histoire, monde et cultures religieuses*, 32(4), 67-78.
- Gandit, M., Triquet, E. & Guillaud, J.-C. (2010). Démarches scientifiques, démarches d'investigation en sciences expérimentales et en mathématiques : représentations d'enseignants stagiaires en IUFM. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.
- Hasni, A., & Dumais, N. (2018). Les controverses en sciences : Significations et défis pour les universitaires [Controversies in science : Meanings and challenges for academics]. *Bulletin du CREAS*, 6-12.
- Hrairi, S., & Coquidé-Cantor, M. (2002). Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique / Attitudes of tunisian pupils to biological evolution. *Aster*, 35(1), 149-163.
- Larré, F., & La Morena, F. de. (2019). Quel modèle éducatif pour l'apprentissage de la neutralité ? *Recherche formation*, n° 91(2), 43-54.
- Le Clézio, R. (2006). *La neutralité : Un défi pour l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Lecointre, G. (2018). *Savoirs, opinions, croyances : Une réponse laïque et didactique aux contestations de la science en classe*. Belin éducation.
- Lecointre, G. A., Fortin, C., Guillot, G., Bénéteau, A., Haessig, T., & Visset, D. (2021). *Guide critique de l'évolution*. Belin.
- Menard, C. (2019). La neutralité des enseignants français dans les collèges publics : Quelle objectivité face à ses propres croyances et à celles des élèves ? *Studies in religion*, 48(4), 553-570.
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. De Boeck.
- Pélissier, L., Venturini, P. & Calmettes, B (2007). L'épistémologie souhaitable et l'épistémologie implicite dans l'enseignement de la physique. De l'étude sur l'enseignement en seconde à la démarche d'investigation au collège. In *Actes des 3<sup>e</sup> journées nationales inter-IUFM sur la recherche et la formation des enseignants en Epistémologie et Histoire des Sciences et des Techniques (ReForHST)* (pp. 8-13). Caen.
- Sanchez, P. (2009). *Les croyances collectives*. P.U.F.
- Soler, L. (2019). *Introduction à l'épistémologie* (3<sup>e</sup> édition). Ellipses.
- Urgelli, Benoit. (2012). Créationnisme et enseignement de l'évolution : Quelle éducation citoyenne et laïque? *Revue Atala*, 15, 167-181.
- Wolfs, J.-L., Delhaye, C., Altepe, C., Vanhove, R., & Hassan, W. (2021). Les postures entre science et croyance religieuse : Construction d'un modèle d'analyse et comparaison avec les taxonomies existantes. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 23, 161-181.