

Les valeurs et leur transmission

Introduction

Les valeurs sont des principes que se donnent une société ou un individu pour y conformer leur conduite. Ces valeurs sont considérées comme des idéaux, soit hérités, soit adoptés volontairement. De ces valeurs découle une morale qui permet de juger les actes et de se construire une éthique personnelle¹.

La transmission est le fait de faire passer quelque chose à quelqu'un après l'avoir reçu. Placé à l'échelle d'une société, cela peut signifier donner quelque chose en héritage à ceux qui viendront après.

Les sciences humaines modernes, en particulier la sociologie, permettent de mettre en lumière que ce sont les sociétés qui produisent les idéaux par lesquelles elles maintiennent leur cohésion et assurent leur perpétuation. Comment ces valeurs sont-elles pensées, mises en application et défendues dans la société française ?

Deux questions ayant trait à la transmission des valeurs sont posées :

- 1) L'enseignement en France est-il facteur d'égalité ?
- 2) Qu'est-ce que l'éthique dans nos sociétés contemporaines ?

*

* *

1. L'enseignement en France est-il facteur d'égalité ?

Éduquer signifie « conduire hors » (vient du latin *ex ducere*) tandis qu'instruire veut dire « outiller », « munir » (vient du latin *instruere*). Éduquer et instruire ne sont pas la même chose : l'instruction est plus restrictive alors que l'éducation consiste en la transmission de valeurs et de représentations politiques, appliquées au sein d'une société.

La démocratie est fondée sur la valeur d'égalité civique et politique, mais aussi sociale. Pour que tous les membres d'une société disposent des mêmes opportunités pour atteindre un maximum de développement social, a émergé le concept d'égalité des chances ou d'équité qui implique que les écarts liés au milieu d'origine soient estompés.

Comment l'éducation peut-elle contribuer à atteindre cette égalité ?

¹ Voir l'article de Wikipédia « Valeurs (sociologie) ». URL : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Valeurs_\(sociologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Valeurs_(sociologie)) (consulté le 10 juillet 2021)

1.1. Un accès égal de tous à l'éducation comme préalable à l'égalité des citoyens

Inspirés par les philosophes des Lumières, les Révolutionnaires vont forger le projet de faire accéder les Français à l'éducation dans le but de former des citoyens éclairés et d'assurer la cohésion nationale à travers l'apprentissage de valeurs communes. Ce projet se réalisera à la fin du XIX^e siècle, au cours duquel apparaît la nécessité d'élever le niveau scolaire de la population pour répondre aux nouveaux besoins de l'économie (développement de l'industrie, des transports). Au XX^e siècle, à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, la massification du système éducatif secondaire répond au besoin en travailleurs qualifiés.

Quand les Jésuites formaient les élites de l'Ancien Régime

Sous l'Ancien Régime, certaines confréries se spécialisent dans le domaine de l'éducation.

Les Jésuites professent un enseignement qui vise l'idéal de l'Honnête homme qui se distingue moins par l'érudition que par l'équilibre mental, la rectitude du jugement, la sûreté du goût, la clarté des idées, la maîtrise de soi, la capacité d'assimilation, mais aussi par la perfection du langage et la facilité des relations avec autrui. Cette éducation était surtout destinée aux élites sociales et s'accompagnait d'une rigueur qui influençait parfois toute la vie de l'élève qui avait été généralement pensionnaire. On a reproché souvent aux Jésuites ce « gouvernement des âmes », qui suivait l'élève adulte dans sa vie privée (mariage, succession), mais aussi professionnelle (implication politique ou sociale).

- **Le projet révolutionnaire d'une formation du citoyen éclairé mis en œuvre au XIX^e siècle**

De nombreuses propositions de loi sont présentées pendant la Révolution française pour instituer une école républicaine, mais l'instabilité politique rend leur vote et leur application difficiles. L'assemblée constituante transfère les pouvoirs de l'Église à l'École. Elle distingue l'instruction élémentaire, indispensable à tous, et les études secondaires et supérieures. Talleyrand puis Condorcet présentent le projet d'une école primaire gratuite mais ces textes ne sont pas votés. La démocratisation de l'école primaire commence à se mettre en place sous la Monarchie de Juillet et le Second Empire. Sous l'influence de Guizot, la loi du 28 juin 1833 fixe une obligation de scolarité pour les enfants de moins de douze ans. Sous le Second Empire, Victor Duruy fait voter la loi du 10 avril 1867, qui contribue à développer l'enseignement primaire. Elle oblige les communes de plus de 500 habitants à créer une école de filles et encourage la gratuité de l'éducation en garantissant des subventions de l'État aux communes. Il crée également la Caisse des écoles, destinée à aider les élèves issus de familles dans le besoin (achat de vêtements et de fournitures scolaires).

« On ne devient homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui ».
Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 1776

• **L'accès de tous à l'instruction au cœur du projet républicain**

L'école est au cœur du projet des Républicains sous la III^e République. La loi de 1881 établit la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, tandis qu'en 1882 est imposée l'obligation, pour les enfants des deux sexes, de fréquenter l'école primaire de 6 à 13 ans. Les objectifs de ces mesures sont :

- d'asseoir la République. L'école permet l'apprentissage de la République : on y enseigne une morale civique fondée sur le respect des libertés fondamentales, l'idéal démocratique (laïcité et l'égalité des chances).
- d'intégrer et socialiser la jeunesse dans le cadre d'une nation unie fière de son histoire, de sa langue, et de ses valeurs. L'école enseigne le nationalisme, l'amour de la patrie.
- de former des futurs travailleurs car l'économie, en pleine révolution industrielle, suppose des travailleurs plus qualifiés.

Néanmoins, l'accès à l'école demeure inégalitaire : si la République des Jules (Jules Ferry, Jules Simon, Jules Grévy, Jules Favre) a voulu massifier l'enseignement primaire, elle n'a pas cherché à démocratiser l'enseignement secondaire ou supérieur. À cette époque et jusqu'aux Trente glorieuses, le primaire et le secondaire ne désignent pas deux étapes successives mais deux types d'enseignement et d'établissement coexistant en parallèle. L'orientation se fait après le primaire selon que l'on est destiné ou pas à faire des études longues et le choix est le plus souvent fonction des origines sociales. Néanmoins, la volonté d'unifier les structures et les enseignements de l'école moyenne apparaît dès le début du XX^e siècle. Ferdinand Buisson et les Compagnons de l'Université nouvelle (un groupe d'enseignants de tous les niveaux) lancent l'idée d'une « école unique ». Ce n'est qu'au début des années 1930 que la gratuité s'étend effectivement aux lycées. Celle-ci gagne les classes préparatoires aux grandes écoles et l'enseignement supérieur.

Le Front Populaire et l'École : l'action de Jean Zay

La loi du 9 août 1936 prolonge l'obligation scolaire de 13 à 14 ans. Le ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-Arts Jean Zay dépose en mars 1937 un projet de démocratisation de l'enseignement primaire et secondaire (un projet d'école unique), qui prévoit de décroquer l'enseignement primaire et secondaire et de créer un tronc commun menant à des études courtes ou longues, selon les aptitudes des élèves. Il légifère par décret, face aux difficultés rencontrées pour faire adopter son projet de loi : réorganisation de l'administration centrale, définition de nouveaux programmes scolaires, introduction d'une classe d'observation (la 6^{ème} d'orientation) afin de permettre aux parents de mieux orienter leurs enfants, lancement de la radio scolaire, développement du sport à l'école, sous l'impulsion de Léo Lagrange.

➤ **Les nouveaux défis de l'École : massification, démocratisation (1945 – 1975)**

Après la Seconde Guerre mondiale, dans le contexte de la croissance économique des Trente Glorieuses et du baby-boom, la nécessité de hausser le niveau de formation de la population se double d'une aspiration des classes moyennes à s'élever socialement. La

démocratisation de l'enseignement secondaire débute bien avant mai 68, qui constitue une rupture pour l'Université. Pour répondre aux besoins liés à la croissance, le gouvernement gaulliste mène une politique de modernisation et de démocratisation du système éducatif. Le ministre de l'Éducation, Jean Berthoin, prolonge en 1959 la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réforme par un décret du 6 janvier 1959 l'organisation du système éducatif : les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur se transforment en collège d'enseignement général (CEG). Entre la 6^e et la 5^e, un cycle commun d'observation est instauré afin d'orienter les élèves vers l'enseignement le plus adéquat au mérite et à l'origine sociale.

En 1975, la réforme Haby unifie les structures administratives du premier cycle en supprimant la distinction entre CES (collèges d'enseignement secondaire) et CEG, qui fusionnent pour devenir des collèges « uniques ». Elle unifie aussi les structures pédagogiques en mettant fin à l'organisation de la scolarité par filières, les sections devenant indifférenciées. La répartition des élèves dans les classes s'effectue sans distinction, l'hétérogénéité des classes est établie, des actions de soutien et des activités d'approfondissement sont organisées, le diplôme national du Brevet des collèges sanctionne la formation acquise.

Pour l'Université, sa démocratisation a pour conséquence les événements de Mai 68. En effet, entre 1958 et 1968, le nombre d'étudiants a été multiplié par trois mais l'Université, dont le système est hérité du XIX^e siècle, a du mal à absorber le choc démographique : les amphithéâtres sont bondés, et la pédagogie mal adaptée. C'est dans ce contexte qu'interviennent les événements de mai 68 qui aboutissent à Loi Faure, destinée à massifier l'accès à l'enseignement supérieur :

- mise en œuvre de l'autonomie de recrutement et de pédagogie ;
- participation des étudiants et pluridisciplinarité ;
- développement des matières et spécialisation plus grande des filières ;
- anciennes facultés remplacées par des unités de recherche et d'enseignement ;
- suppression du cadre contraignant du volume horaire (système d'unités de valeur) ;
- mise en place des TD ;
- alternance contrôle continu et final.

En 1970, l'université parisienne est divisée en 13 universités nouvelles dont 7 à Paris, dont Dauphine qui est créée à cette occasion, et 6 en région parisienne.

➤ Des années 1980 à nos jours : la poursuite du projet égalitariste de massification

Les années 1980 marquent le début de la crise économique, en particulier dans le secteur industriel. Afin de développer une économie de services et une industrie de haute technologie, une main d'œuvre toujours plus qualifiée est requise.

Alors qu'en 1980, seuls 34 % des classes d'âge accédaient au baccalauréat, en 1985, la loi Chevènement fixe l'objectif de porter 80% d'une génération à ce niveau. Cet objectif est atteint de nos jours, avec autant de bacheliers des filières technologiques et professionnelles que dans les filières générales (le baccalauréat professionnel est créé en 2000). Les moyens mis en œuvre sont considérables : l'Éducation nationale devient le premier budget de l'État pour atteindre plus de 80 milliards d'Euros en 2016.

Certes, l'unification du système éducatif privé et public a échoué en 1984, en se heurtant à la mobilisation contre la loi Savary. Une majorité de parents préfèrent préserver la

possibilité d'orienter leur enfant dans le privé qui demeure en grande partie financé par l'État.

Néanmoins, pour répondre à l'objectif égalitariste là où vit une population moins favorisée économiquement, les ZEP (Zones d'éducation prioritaires) sont créées en 1981. Toutefois, leur efficacité en termes de réussite scolaire est remise en cause (voir infra).

Par ailleurs, les enseignements peinent à s'adapter à cette massification. Comme le montre Antoine Prost², la pédagogie adaptée à un enseignement conçu pour des élites ne l'est pas pour accueillir des élèves disposant d'un faible capital culturel même si les programmes et les méthodes d'enseignement ont pu évoluer (cours dialogué, méthode expérimentale, travail de groupe etc.).

La « stratégie de Lisbonne »

La nécessité d'élever le niveau d'étude pour permettre la réorientation de l'économie face à la crise a été rappelée par l'Union Européenne en 2000 dans ce qui a été appelé la « stratégie de Lisbonne ». Celle-ci a défini un seuil minimum qui correspond au second cycle de l'enseignement secondaire en-dessous duquel un jeune rencontrera de sérieuses difficultés professionnelles. Le « socle commun » se compose de trois types de compétences :

- linguistiques (maîtrise de la langue nationale et de l'anglais) ;
- cognitives (capacité à acquérir un nouveau savoir, savoir trouver de l'information, utiliser les TIC) ;
- relationnelles (capacité à travailler en équipe).

Selon ces critères, en France 18 % des 20-24 ans seraient actuellement insuffisamment formés. La mise en place en 2009 d'un livret du socle commun des compétences à l'entrée 4^e répond à cet objectif de mesurer les capacités des élèves.

Le système scolaire s'est donc transformé pour permettre un accès massif de l'ensemble de la population française à une éducation scolaire de plus en plus longue. Néanmoins, le bilan de la démocratisation de l'école est contrasté : si la mise en place du collège unique est indissociable des progrès de la scolarisation (augmentation du nombre d'élèves, allongement de la scolarité, amélioration du niveau moyen de formation), les pesanteurs liées aux origines sociales restent importantes. Égalité d'accès ne signifie pas nécessairement égalité des chances.

1.2. L'école favorise-t-elle l'égalité des chances ?

Dans les années 1960, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron estimaient que l'école était un outil de « reproduction sociale », qui servait avant tout les classes dominantes, bourgeoises. Le capital culturel transmis par la socialisation familiale aurait déterminé le succès scolaire : « si l'école aime à proclamer sa fonction d'instrument démocratique de

² *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil (« Points »), 1997.

la mobilité sociale, elle a aussi pour fonction de légitimer [...] les inégalités de chances devant la culture. »³. Ce constat sur les limites du système éducatif concernant la réduction des inégalités est-il toujours d'actualité ?

- **Le constat des inégalités à l'égard du système éducatif**

Les inégalités du système éducatif français ont été étudiées par la sociologue Marie Duru-Bellat⁴. Cette dernière montre que les inégalités sociales à l'égard de l'école s'accumulent par des processus variés.

Des inégalités sociales

Elle constate que les inégalités liées à l'origine sociales continuent d'avoir un fort impact sur la réussite scolaire, dès le plus jeune âge. Sont en cause les pratiques éducatives familiales, le niveau d'études des parents, l'appartenance à une famille nombreuse et le manque d'espace, le surpeuplement ayant une incidence sur la réussite des élèves.

Ces inégalités perdurent au fil du secondaire. Notamment, elles se creusent au collège et, à la fin de la 3^e, 15% des élèves se trouvent en difficulté devant un texte complexe. Ces inégalités sont accrues, selon elle, par des programmes hérités d'un système élitiste mais aussi par les choix familiaux en matière d'orientation (auto-sélection et inégalités devant les filières). Néanmoins, elle note que l'intégration des élèves d'origine étrangère dépend essentiellement du niveau socioéconomique de leur famille et que leurs performances sont égales à celles des enfants français d'origine.

Les parcours du supérieur confirment ces inégalités : les enfants de cadre qui représentent 16% des élèves de 6^e, fournissent 52% des élèves des classes préparatoires aux grandes écoles. Un enfant de cadre supérieur a ainsi statistiquement 50 fois plus de chances d'intégrer une grande école qu'un fils d'ouvrier. Les étudiants qui n'intègrent pas les filières d'excellence (droit, médecine) et les grandes écoles, font le choix de filières peu prestigieuses et sans débouchés professionnels : ils deviennent ce que Pierre Bourdieu et Patrick Champagne appellent les « exclus de l'intérieur »⁵. En particulier, le taux d'échec des étudiants en première année est inquiétant. Plus de 80 000 étudiants quittent chaque année l'enseignement supérieur sans être diplômés, un tiers d'entre eux redoublent leur première année, selon le rapport Hetzel de 2006.

Enfin, Marie Duru-Bellat note un maintien de l'illettrisme qui concernerait 9% des adultes en France. En 2007, lors de la journée d'appel à la défense, 10 % des appelés sont des lecteurs médiocres et 12% ont des difficultés importantes (dont 5% ne maîtrisant pas la lecture).

³ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, 1964. Voir également des mêmes auteurs *La Reproduction*, 1970.

⁴ Voir par exemple « Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques » dans *Le Système éducatif en France*, sous la direction de Christine Szymankiewicz, La documentation française, 2013.

⁵ Pierre Bourdieu et Patrick Champagne « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1992.

URL : <http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008> (consulté le 10 juillet 2021).

Des inégalités sexuelles

Des différences de parcours scolaire existent également entre hommes et femmes. En effet, les femmes réussissent mieux dans le système scolaire secondaire que les hommes. Non seulement elles ont un meilleur taux de réussite au baccalauréat mais elles sont surreprésentées dans les séries générales (sauf dans la filière scientifique qui ne compte que 45% de filles). Par la suite, elles sont plus nombreuses à faire des études supérieures. En revanche, les filières scientifiques les plus prestigieuses sont très majoritairement masculines (25% de filles dans les écoles d'ingénieurs). Inversement, les filles s'orientent vers les filières universitaires conduisant aux métiers de l'enseignement, du droit et de la santé.

La France, un des pays les plus inégalitaires le rapport PISA⁶

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue les performances à l'écrit des élèves de l'OCDE, à travers leurs performances en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques.

Le rapport de 2013 montre que le système scolaire français ne parvient pas à faire réussir les enfants les moins privilégiés. En particulier, l'écart se creuse entre les bons et les mauvais, notamment en mathématiques où la proportion d'élèves mauvais a augmenté (22,4% contre 16,6% en 2003). Entre un cinquième et un quart des résultats des élèves en mathématiques s'expliqueraient directement par l'origine socio-économique des élèves. Cette contre-performance a été confirmée dans le rapport PISA 2016⁷.

• La crise de l'école peut-elle freiner l'égalité des chances ?

L'école n'est pas responsable de toutes ces inégalités mais sa mission est de les combattre. Or, l'école connaît une crise qui viendrait de la tension entre les buts recherchés par le système éducatif et une massification (réussie) de l'accès au système scolaire sans véritable remise en question des inégalités qu'il continue d'engendrer.

Crise pédagogique ?

La crise de l'école apparaît liée à des questionnements par rapport à ses objectifs. D'un côté, certains défendent une formation théorique « humaniste » qui a longtemps été l'apanage des élites et qui a façonné les programmes scolaires actuels. D'un autre côté, d'autres pensent que la formation est là pour préparer à un métier, en adaptant l'instruction aux besoins de l'économie (numérique, par exemple). Parallèlement à ces tensions, deux pédagogies se répondent : soit l'instruction sert à la transmission des savoirs par l'apprentissage de ce que l'enseignant a professé (méthode magistrale) ; soit l'instruction sert aux élèves à construire leur propre savoir et l'enseignant doit alors mettre

⁶ Matteo Collas et Aurélie Battaglia, « Classement PISA : la France championne des inégalités scolaires », dans *Le Monde*, 3 décembre 2013. URL : http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classementpisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires_3524389_1473688.html (consulté le 10 juillet 2021).

⁷ Voir Agnès Leclair, « La France n'est pas le pays de l'égalité entre les enfants », dans *Le Figaro*, 14 avril 2016. URL : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/04/14/01016-20160414ARTFIG00163-la-france-n-est-pas-le-pays-de-legalite-entre-les-enfants.php> (consulté le 10 juillet 2021).

en œuvre une méthode expérimentale, déductive. Ces deux approches contradictoires peuvent être complémentaires selon le public, les disciplines, les moyens et le savoir-faire des enseignants mais leur utilisation n'est pas toujours adaptée à un public en difficulté.

Crise structurelle ?

La crise économique perdurant en France, l'acquisition des diplômes souhaitée par les parents n'est plus la garantie d'une promotion sociale. Le modèle de l'école républicaine de la méritocratie aurait vécu. Certes, la plupart des travaux montrent que le niveau des élèves serait plutôt en hausse⁸, contrairement à ce qu'affirment certains⁹. Néanmoins, la massification ayant conduit à l'augmentation du nombre de diplômés, les diplômes s'en trouveraient dévalorisés. Cette dévalorisation aurait pour conséquence d'accroître la sélection non par le diplôme obtenu mais par l'établissement d'origine des élèves. Le débat sur l'égalité des chances porte donc aussi sur les inégalités entre les établissements en fonction de leur implantation.

En parallèle, le système éducatif est difficile à réformer pour évoluer en fonction des besoins de la société. D'une part, malgré la décentralisation qui a transféré dans les années 1990 un certain nombre de prérogatives aux collectivités territoriales (construction et entretien des établissements, personnel non enseignant), le ministère de l'Éducation nationale demeure le premier employeur de France avec 1 million d'employés. Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, avait — maladroitement — souligné cette lourdeur en 1997 en déclarant : « Il faut dégraisser le mammoth ». D'autre part, tous les corps sociaux sont impliqués dans le processus de décision concernant l'avenir de l'Éducation nationale et tous les Français ont leur propre représentation de ce que doit être l'école, seul creuset de l'identité nationale depuis la suppression du service militaire en 2001.

Crise sociale ?

L'école est la caisse de résonance des problèmes de la société. Ainsi, la montée de la violence à l'école se manifeste à travers brutalité des exclus, désignés comme les responsables de leur échec alors que les programmes et la pédagogie sont mal adaptés à la massification : comme l'a montré Antoine Prost, si le niveau global s'élève, les enseignements dispensés ne combattent pas les inégalités sociales.

Certes, conscient de cette fausse unicité de l'école, l'État combat ces inégalités des chances en donnant des moyens supplémentaires aux Zones d'éducation prioritaires – actuellement appelées ECLAIR¹⁰. Cependant, d'après Marie Duru-Bellat, leur effet sur la réussite des élèves est limité, même si leurs dispositifs ont un effet positif sur la socialisation et l'attitude vis-à-vis de l'école. En particulier, note-t-elle, la réduction des effectifs a peu d'incidence sur la réussite des élèves. D'une manière générale, le contournement de la carte scolaire par des stratégies d'évitement des familles aisées contribue à accroître les

⁸ *Le niveau monte* (1989) par les sociologues Roger Establet et Christian Baudelot (étude basée sur le niveau évalué au service national).

⁹ Jean-Paul Brighelli, *La Fabrique du crétin, ou la mort programmée de l'école*, Gallimard, 2005. François Dubet, *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste*, Seuil, 2004.

¹⁰ Le programme national "Collèges et lycées pour l'innovation, l'ambition et la réussite" (CLAIR) a été mis en place dans 105 établissements en 2010-2011. À la rentrée 2011, il s'étend aux écoles et aux établissements "Ambition réussite" et devient le programme ÉCLAIR.

inégalités. En revanche, on observe une incidence sur la réussite scolaire de l'insertion de jeunes en difficulté dans des établissements favorisés.

Les problèmes liés à l'immigration, à la pauvreté et au communautarisme touchent également l'école. Ainsi, dès 2003, François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale, prend une première directive sur le port du voile à l'école (2003). La loi du 15 mars 2004, au nom du principe de laïcité, encadre le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, les collèges et les lycées publics.

Pour l'Université, des mesures visant à favoriser l'égalité des chances ont également été prises. En 1999, sont créées les licences professionnelles. Depuis 2002, les universités sont à même de délivrer des diplômes pour les personnes ayant acquis des compétences dans leur parcours professionnel : c'est la Validation des acquis de l'expérience (VAE). En 2007, Valérie Pécresse lance le plan Licence, destiné à réduire le taux d'échec en université, notamment pour les premières années.

Conclusion

L'accès de tous à l'éducation a été obtenu par la massification réussie du système éducatif. La Constitution, dans son préambule datant de 1946, rappelle que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à la formation professionnelle et à la culture ». Le Code de l'éducation se réfère également au principe d'égalité.

Néanmoins, cette égalité d'accès ne doit pas masquer les fortes inégalités de chances qui perdurent au sein de ce système : actuellement, plus des quatre cinquièmes des enfants des professions libérales, des professeurs et des scientifiques obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur, contre moins d'un quart des enfants d'ouvriers les moins qualifiés et des personnels de service. On parle de démocratisation ségrégative.

*

* *

2. Qu'est-ce que l'éthique dans les sociétés contemporaines ?

Le mot éthique vient de du grec *ethos* (les mœurs) et le mot morale vient du latin *mores* (les mœurs). Les deux termes se réfèrent donc aux mœurs et sont équivalents pour désigner la différence entre le bien et le mal, propre à chaque société. Néanmoins, l'acception contemporaine du mot « éthique » serait plus scientifique, plus objective et moins moralisatrice et désignerait la réflexion théorique sur les valeurs morales. Inversement, la morale serait utilisée pour définir, à partir d'une réflexion théorique sur le bien et le mal, des règles pratiques et personnelles de conduite. Elle désignerait la conformité à des normes dont la justification n'est pas censée évoluer.

Actuellement, on assiste à un déclin (mais aussi à un renouveau) de la morale traditionnelle et de la morale politique, au profit d'une nouvelle morale, volontiers appelée « éthique », diffusée par les médias (le politiquement correct), plus individualiste (liberté de conscience et recherche d'un modèle éthique capable d'assurer le bonheur de chacun). Parallèlement, la montée en puissance des « technologies du vivant » ou

biotechnologies renouvelle la question éthique, faisant émerger la nécessité d'un positionnement en matière de bioéthique.

Pourquoi assiste-t-on à un effacement d'une morale collective au profit d'une éthique individuelle ? Quelles sont les nouvelles formes d'éthique et comment se manifestent-elles ?

2.1. Crise ou renouvellement des questions morales dans les sociétés contemporaines ?

Héritage judéo-chrétien de gouvernance des sociétés, la morale aurait été sécularisée à partir de l'époque des Lumières. Elle se serait dégagée de la référence à Dieu et de la crainte de ce dernier.

La morale dans l'héritage judéo-chrétien : le principe de l'opposition entre le bien et le mal

La conception morale développée par le judaïsme et reprise par les autres religions bibliques est antinomique des philosophies morales antiques.

D'une part, le mal est relié à sa naissance à la transgression de l'interdit divin : Adam et Ève mangent le fruit de l'arbre de la connaissance et sont chassés du paradis. Ils sortent de leur état d'innocence et prennent conscience du bien et du mal. La volonté humaine porte donc en elle sa propre perversion et le péché originel est un péché d'orgueil : vouloir connaître et s'égaliser à Dieu. D'autre part, le but de l'action humaine n'est pas la réalisation du bonheur sur terre mais la soumission à Dieu pour obtenir une vie meilleure dans l'au-delà (le Salut). Pour ne pas déplaire à Dieu, l'homme doit suivre des commandements¹¹ qui se présentent sous la forme d'interdictions ou de devoirs, dérivant non de la nature mais de la volonté de Dieu, révélée aux prophètes. Il s'agit donc d'une morale prescriptive.

En outre, la pensée chrétienne s'interroge sur la question de la grâce divine¹² (nécessaire à la rédemption), de la nature humaine (déchue par le péché originel), du libre arbitre¹³ et de la prédestination¹⁴.

- **La morale contemporaine serait marquée par une crise sans précédent.**

D'une part, le XX^e siècle a connu des bouleversements et des violences exercées à une échelle inouïe : après deux guerres mondiales, les génocides nazis, Hiroshima, la réflexion contemporaine sur la morale cherche à comprendre les conditions de création du mal¹⁵.

¹¹ Les dix commandements forment le Décalogue : 1/ Un seul Dieu tu adoreras. 2/ Tu ne feras de Dieu à ton image. 3/ Tu n'abuseras pas de mon nom. 4/ Tu sanctifieras le jour du Sabbat. 5/ Tu honoreras ton père et ta mère. 6/ Tu ne tueras point. 7/ Tu ne commettras pas l'adultère. 8/ Tu ne voleras point. 9/ Tu ne porteras pas de faux témoignages. 10/ Tu ne convoiteras pas les biens de ton prochain.

¹² Saint Augustin (354-430) pense que l'homme est incapable d'atteindre le Salut sans la grâce divine.

¹³ Voir la question du libre arbitre chez Saint Thomas d'Aquin, par exemple

¹⁴ La question de la prédestination est particulièrement importante dans les pays protestants et a une influence sur la perception de la réussite matérielle de l'individu (voir Max Weber à ce sujet).

¹⁵ Travaux de Hannah Arendt sur la « banalité du mal » suite au procès Eichmann.

D'autre part, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, on assisterait à la dilution d'une morale collective au profit de l'émergence d'éthiques éclatées ou de communautarismes séparés.

Gilles Lipovetsky, dans *Le Crépuscule du devoir : l'éthique indolore des sociétés démocratiques*¹⁶, s'interroge sur les préoccupations éthiques des sociétés post-modernes, dans lesquelles il voit l'aspiration à un bien-être individualiste plus qu'une recherche d'un bien commun. Selon lui, depuis l'époque des Lumières jusqu'aux années 1950, l'ambition des penseurs a été de séculariser la morale, en la libérant de l'influence religieuse et en la fondant sur d'autres bases que celles de la crainte de Dieu. Depuis les années 1950, la morale serait entrée dans une nouvelle ère : l'enjeu ne serait plus sa sécularisation mais plutôt de sa divergence de la notion de devoir. Son rôle serait d'assurer un bien-être, vécu individuellement, que Lipovetsky désigne comme un « hédonisme narcissique ». Une morale « faible » ou « minimale » s'imposerait partout, comme le souligne Michael Walzer¹⁷. Cette morale faible comblerait l'effacement du politique, tout en concernant principalement des actions individuelles ou privées. Par exemple, Lipovetsky estime que la multiplication des comités d'éthiques dans le domaine médical peut être interprétée comme une déresponsabilisation des soignants et des patients. Selon lui, la bioéthique ne serait alors qu'une « éthique par procuration ».

• Le renouvellement des éthiques

Néanmoins, on peut se demander si l'effacement de la morale (au singulier) au profit des éthiques (au pluriel) n'est pas également le signe d'un renouvellement de la réflexion morale dans un monde qui change rapidement (révolution des communications et des transports, mondialisation, immigration, bouleversements technologiques et médicaux, etc.). En effet, l'éthique désigne la recherche par des individus ou des groupes sociaux de règles permettant le « bien-vivre ensemble », condition du bonheur. Cependant, alors que la morale se définit souvent par rapport à des invariants et propose des solutions définies à l'avance sous forme de devoirs, l'éthique est amenée à être redéfinie dans sa formulation et dans les règles pratiques. Elle manifesterait donc l'investissement des citoyens dans la définition de leurs propres normes dans des circonstances précises et sur une multiplicité de thèmes (économie, société, production artistique...), en dehors de toute transcendance ou universalité forcément contestable.

Par ailleurs, l'individu serait encouragé à évaluer lui-même les conséquences de ses choix, la seule limite étant la non-nuisance à autrui. Ce renoncement à toute valeur générale conduit le philosophe Ruwen Ogien¹⁸ à proposer une position minimaliste et permissive en matière de morale, sans rechercher la normalisation des comportements.

2.2. Quelles manifestations de problèmes moraux dans la société contemporaine ?

Le monde contemporain connaît une amplification sans précédent des domaines de la vie relevant d'une réflexion éthique. De la sexualité au monde de l'entreprise, en passant

¹⁶ Gilles Lipovetsky, *Le Crépuscule du devoir : l'éthique indolore des sociétés démocratiques*, Gallimard, 1992.

¹⁷ Michael Walzer, *Morale minimale, morale maximale*, Bayard 2004.

¹⁸ Ruwen Ogien, *L'éthique aujourd'hui*, Folio (Essais), 2007.

par les affaires politiques ou la judicialisation de la société, l'exigence éthique se manifeste sous des formes très diverses : comités d'éthique, actions humanitaires, codes de déontologie, chartes de qualité ou bien même, dans la vie de tous les jours, politiquement correct. Cette extension est grandement liée au développement des moyens techniques face auxquels l'éthique construit, de manière transparente, une réflexion sur la meilleure conduite à tenir.

- **Morale et politique : les « affaires »**

Le politique est-il moral ?

Explorant le rapport entre morale et politique, Machiavel avait montré la scission entre morale et politique dans *Le Prince*. Le Prince gouverne de manière neutre du point de vue de la morale, c'est-à-dire que la visée de ses actions n'est pas morale.

Alain, dans *Propos sur les pouvoirs*, explique quant à lui, que le pouvoir est immoral par nature. Le but du pouvoir n'est pas d'accomplir le bien mais plutôt de conserver le pouvoir. Les élites dirigeantes sont sélectionnées en fonction de leur capacité à reproduire le modèle du pouvoir en place et de le maintenir. Néanmoins, ce qui distingue la tyrannie de la démocratie, c'est la possibilité de changer les dirigeants si ceux-ci se sont montrés ineptes ou malhonnêtes. La démocratie rend possible les garde-fous pour contrôler les élites, soumise à la pression populaire qui doit fixer ce que doit être la réalisation d'un bien moral.

Si la politique n'est pas morale, ces garde-fous démocratiques ont pu s'exercer au sujet de multiples « affaires », comme l'affaire de Panama en 1892 ou l'affaire Stavisky en 1934, qui ont pu conduire à des débordements antidémocratiques. Dénoncée par extrême-droite française, la corruption de la classe politique est un thème repris après la Seconde Guerre mondiale par le poujadisme puis par le Front national. Plus récemment, les affaires Monica Lewinsky en 1998 ou DSK en 2011 ont pu poser, dans des contextes très différents, la question des mœurs des hommes politiques. La moralité des hommes politiques en matière de contribution fiscale et de rapport au mensonge a également fait l'objet de débats lors de l'affaire Cahuzac en 2012.

Enfin, dans une société où le risque est de moins en moins bien accepté, le champ de l'action publique semble s'étendre à des domaines où l'État n'était pas prescripteur autrefois (en matière de santé, par exemple). En retour, les exigences des citoyens s'accroissent en matière de transparence de la prise de décision de la part des responsables politiques, montrant selon certains une déresponsabilisation générale en matière de morale, se dédouanant sur l'action publique (Lipovetsky). Ainsi, l'affaire dite « du sang contaminé » (années 1980) avait montré le décalage entre les politiques, se déclarant à l'instar de Georgina Dufoix, ministre des Affaires sociales « responsable mais pas coupable », et les attentes de la population et des malades cherchant à identifier le rôle des différents acteurs dans les procédures.

Dans ces différentes affaires, le rôle de la presse a été majeur pour dénoncer les abus dont les hommes politiques s'étaient rendus coupables. La question de la liberté d'expression, contre les pressions politiques, et de la protection des sources des journalistes se posent à ces occasions. Les journalistes sont, en principe, astreints par leur

déontologie à une indépendance à l'égard du pouvoir (voir **fiche sur l'expression démocratique**).

- **Éducation et morale : le rôle de l'éducation civique**

Dans la société contemporaine, l'érosion de l'autorité affecterait non seulement le rôle éducatif des parents mais aussi celui des différentes institutions qui encadraient l'individu au cours de sa vie (école, Église, armée)¹⁹. Par exemple, sont dénoncées les nouvelles méthodes pédagogiques qui placent l'élève au sein du dispositif d'apprentissage. Ce déclin de l'autorité aurait pour conséquence de ne plus inculquer les limites du savoir-être et de conduire à la multiplication des incivilités au sein de l'école. Néanmoins, l'intrusion de la violence à l'école a bien d'autres raisons qui tiennent à la difficulté qu'a l'école à promouvoir l'égalité des chances (voir plus haut **1- L'enseignement en France est-il facteur d'égalité ?**) :

Pour contrer cette crise de l'autorité et améliorer l'adhésion à des valeurs républicaines communes, l'État a tenté d'adapter ses structures et ses enseignements. En particulier, des cours d'éducation civique sont dispensés dans les collèges depuis les mesures prises par J.-P. Chevènement en 1984, couplés avec des heures de vie de classe destinées à régler les conflits. En 2013, Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, avait envisagé le retour de cours de morale à l'école jusqu'en terminale, ce qui avait suscité de nombreuses critiques. En effet, le but de l'éducation citoyenne est d'acquérir un sens critique compatible avec une éthique construite et participative, non d'inculquer des préceptes moraux prêts à l'emploi²⁰. Finalement, en septembre 2013, il a été choisi de placarder dans tous les établissements scolaires une Charte de la laïcité, destinée à informer les élèves sur leurs droits et devoirs en la matière.

- **Morale et économie : le développement durable, la responsabilité sociale des entreprises, le commerce équitable**

Les crises économiques ont eu la vertu, en même temps qu'elles redéfinissaient les contours de l'économie mondiale, de conduire les citoyens occidentaux à s'interroger sur les conséquences éthiques de la production économique.

Né à la fin des années 1980, le concept de développement durable désigne « la possibilité de répondre aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins »²¹. Au sommet de Rio de 1992, la doctrine d'un développement alliant développement économique, développement social et préservation de l'environnement, présentés comme trois piliers du développement durable, est adoptée. Certes, les engagements pris par les États à Rio, puis dans les conférences suivantes comme celles de Kyoto et de Johannesburg, n'ont pas toujours été suivis d'effets car ils s'avèrent souvent contraires au développement économique notamment en ce qui concerne les pays émergents ou en développement. Néanmoins, la prise de conscience d'enjeux sociétaux et écologiques

¹⁹ Voir à ce sujet Alain Renault, *La Fin de l'autorité*, Flammarion 2004 et François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, collection L'Épreuve des faits, 2002.

²⁰ Fabienne Brugère et Guillaume le Blanc, « Gare à la morale abstraite », dans *Le Monde*, 4 septembre 2012. URL : http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/09/04/gare-a-la-morale-abstraite_1755421_3232.html (consulté le 10 juillet 2021).

²¹ Définition proposée dans *Notre avenir à tous. Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU*, présidée par Madame Gro Harlem Brundtland, 1987.

à traiter au niveau international s'étend au niveau mondial. Ainsi en France, le Grenelle de l'environnement organisé en 2007 visait à mettre en œuvre des politiques à long terme conformes au développement durable.

Par exemple, depuis 2002, les entreprises (en particulier celles du CAC 40) sont encouragées à intégrer l'évaluation de l'impact social et environnemental de leur activité économique dans leur bilan annuel, sous la forme du RSE (Responsabilité sociale — ou sociétale — des entreprises). Ce bilan doit prendre en compte la qualité des filières d'approvisionnement et de leurs sous-traitants, le bien-être de leurs salariés, l'empreinte écologique de leurs activités. Les entreprises peuvent formaliser leur implication sous forme de chartes, de programmes de prévision et de gestion des risques, de participation à des programmes de recherche sur le développement durable, de l'adoption de nouvelles normes, de labels.

Néanmoins, en matière de relations entre économie et éthique, le secteur privé ou la puissance publique ne sont pas les seuls acteurs : la société civile, des associations caritatives s'investissent de manière importante, par exemple pour soutenir le développement du commerce équitable depuis les années 1970.

➤ Éthique et bioéthique

Définition de la bioéthique

La réflexion sur la bioéthique, terme apparu dans les années 1970 aux États-Unis, se définit comme « l'ensemble des questions morales, sociales, juridiques, voire économiques que suscitent dans la société les avancées de la biologie et de la médecine »²². Il s'agit donc d'une réponse à l'inquiétude devant les conséquences des progrès des technosciences : expérimentations sur l'homme, transplantation d'organes, interruption volontaire ou médicale de grossesse, procréation médicalement assistée, diagnostic prénatal, acharnement thérapeutique, euthanasie. Comme l'a expliqué Jacques Testard²³, il s'agit d'anticiper ces conséquences avant même de commencer les expérimentations. La bioéthique pose donc des interrogations concernant le respect de la dignité humaine et la préservation de l'intégrité physique et morale de la personne, dans un contexte juridique et technologique qui tend à s'internationaliser.

La bioéthique face à l'accélération et à l'internationalisation des découvertes

Si le serment d'Hippocrate prône la valeur de la vie humaine et le respect du patient, les premières règles concernant l'éthique médicale font suite à la condamnation des expérimentations opérées par les médecins nazis, comme celles qui avaient trait à l'eugénisme : en 1947, le code de Nuremberg limite l'expérimentation en exigeant « un consentement préalable et éclairé du patient ». En 1949, le désir d'encadrer la pratique médicale s'internationalise sous la forme d'un code éthique international qui subordonne l'activité du praticien au bien-être et au respect du malade, au nom du respect de la vie. Sur cette base, l'accélération des découvertes médicales de la fin du

²² Noëlle Lenoir, *Aux frontières de la vie. Une éthique biomédicale à la française*, La Documentation française, 1991.

²³ Jacques Testard, *L'œuf transparent*, Flammarion, 1986. Il s'agit de l'un des « pères » du premier bébé éprouvette français (1982).

XX^e siècle a conduit au développement du droit médical dans plusieurs pays européens (Allemagne, Royaume-Uni, Espagne).

En France, un Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé est créé en 1983. Les débats internes du comité ne sont pas des discussions entre spécialistes uniquement puisqu'il comprend aussi des chercheurs, des philosophes, ou des représentants religieux. Il délivre une synthèse du débat public. Les grands principes qu'il propose a choppe souvent sur les normes sociales ou religieuses. Ce comité a pu faire l'objet de critiques, comme celles d'Alain Etchegoyen²⁴ qui condamne l'instabilité des injonctions éthiques, en particulier dans le domaine de la bioéthique pour laquelle la population s'en remet à des comités, faute de vouloir condamner moralement les pratiques à tendance eugénique. Pour de nombreux chercheurs, la bioéthique ne représente qu'une morale officielle qui ne répond pas aux angoisses suscitées par les technologies.²⁵

Il faut donc attendre 1994 pour que deux grandes lois soient adoptées. Ces lois vont être révisées en 2004 puis en 2011, avec pour la seconde révision une consultation publique, comme celle des états généraux de la bioéthique (2009). Cependant, l'avancée de la recherche biomédicale, mue par une compétition mondiale entre laboratoires publics et firmes privées, pose sans cesse de nouveaux défis (comme le clonage) et rend caduques les tentatives de régulation au niveau national.

Parallèlement, en 2005, est adoptée une loi relative aux droits des malades et à leur fin de vie (dite loi Leonetti), instituant un « laisser mourir ». Elle laisse à l'appréciation du médecin, du patient (à défaut, de ses proches) l'appréciation de l'opportunité d'une cessation de soins.

Au sein de l'Union européenne, une recommandation de 1994 interdit la délivrance de brevet pour toute découverte « non conforme à l'éthique » (par exemple, une modification génétique sans visée thérapeutique). En 1997, la brebis Dolly est clonée en février comme, sept mois plus tard, Polly, portant un gène humain lui permettant de produire une protéine aux vertus thérapeutiques. La même année, l'Union européenne interdit alors le clonage reproductif (Protocole additionnel à la Convention européenne pour la protection des droits de l'homme et de la dignité de l'être humain à l'égard des applications de la biologie et de la médecine) mais permet la recherche sur le clonage thérapeutique.

Néanmoins la mondialisation de la réflexion sur la législation bioéthique est en cours. En 1997, l'Unesco adopte la Déclaration universelle sur le génome et, en 2005, une Convention sur la bioéthique et les droits de l'homme. Ces déclarations de principe sur le génome humain « patrimoine de l'humanité » ne règlent pas les problèmes concrets.

Enjeux juridiques, économiques et sociaux de la bioéthique

La bioéthique doit faire face à des enjeux économiques : rémunération des mères porteuses, trafic d'organes, coût des fécondations in vitro, etc. De plus, les start-up de la génétique font du lobbying pour obtenir davantage de droits quant à la commercialisation de leurs futurs produits. Ainsi, des tests génétiques pourraient être réclamés par des employeurs ou des assureurs comme cela est déjà le cas aux États-

²⁴ Alain Etchegoyen, *La Vraie Morale se moque de la morale : être responsable*, Seuil, 1999..

²⁵ Dominique Lecourt, *Contre la peur*, PUF, 1990

Unis. Cela pourrait conduire à l'exclusion des personnes porteuses de mauvais gènes, comme cela est imaginé dans le film *Bienvenue à Gattaca* (1997). Les expertises génétiques peuvent être également employées pour la recherche de paternité et cela pose le problème de la présomption d'innocence ou de l'inviolabilité du corps²⁶.

Enfin, les normes sociales pourraient être bouleversées par les progrès médicaux, notamment pour ce qui a trait à la filiation. Sexualité et reproduction peuvent être dissociées, mais les sociétés contemporaines ne sont pas nécessairement prêtes à accepter ces changements : par exemple, les différences de traitement à l'égard des fécondations artificielles des femmes en Europe ou l'application de législations différentes au niveau mondial concernant la gestation pour autrui en sont la manifestation.

Bibliographie

Éducation

Christian Baudelot, Roger Establet, *Le niveau monte, réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Seuil, 1990

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Ed. de Minuit, 1964.

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, Ed. de Minuit, 1970.

Jean-Paul Brighelli, *La fabrique du crétin, ou la mort programmée de l'école*, Gallimard, 2005. François Dubet, *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste*, Seuil, 2004.

Montaigne, *Essais*, 1580.

Antoine Prost, *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil (« Points »), 1997. Rabelais, *Gargantua*, 1534.

Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, 1762.

Christine Szymankiewicz (sous la direction de), *Le système éducatif en France*, La Documentation française, 2013. Article sur « Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques » de Marie Duru-Bellat.

Éthique

D. Alcaud, *Manuel de culture générale*, Hachette, 3^{ème} édition, 1997 (article sur la bioéthique). Dominique Lecourt, Axel Kahn, *Bioéthique et liberté*, PUF (Quadrige).

Frédéric Carré, Florent Loiseau, *Dictionnaire d'histoire contemporaine (1870-2001)*, Ellipses, 2006

(article sur la bioéthique).

Gilles Lipovetsky, *Le Crépuscule du devoir : l'éthique indolore des sociétés démocratiques*, Gallimard, 1992.

Ruwen Ogien, *L'éthique aujourd'hui*, Folio (Essais), 2007.

²⁶ Affaire Yves Montand (1997) où des prélèvements génétiques avaient été effectués sur son cadavre.

Philippe Solal, *Thèmes fondamentaux de culture générale*, Ellipses (collection Optimum). Michale Walzer, *Morale minimale, morale maximale*, Bayard, 2004.