

# Education et cohésion sociale

Leçons d'une approche internationale comparée

## *Education and social cohesion*

*Lessons from a comparative international approach*

par

Jean-Paul LAMBERT, Recteur honoraire de l'Université Saint-Louis – Bruxelles, membre de l'Académie royale de Belgique

Email : [jean-paul.lambert@usaintlouis.be](mailto:jean-paul.lambert@usaintlouis.be)

**Résumé** – Certains développements enregistrés depuis la fin du siècle dernier (remontée des inégalités de revenus, augmentation de la proportion des répondants qui, à l'occasion d'enquêtes régulières, expriment un sentiment de "désaffiliation", abstentions électorales en hausse et montée de partis populistes et/ou radicaux "anti-système") suscitent un intérêt renouvelé pour le concept de cohésion sociale. D'où la quête pour tenter d'identifier les principaux déterminants de celle-ci. L'éducation vient naturellement à l'esprit comme un "candidat" possible mais les travaux menés jusqu'à présent peinent quelque peu à identifier les voies par lesquelles l'éducation pourrait affecter directement la cohésion sociale.

Dans cet article, qui adopte une approche comparative internationale, nous montrons comment l'éducation affecte directement la cohésion sociale : les systèmes d'enseignement obligatoire plus inégalitaires aboutissent à générer une plus faible mobilité sociale intergénérationnelle, fragilisant de ce fait la cohésion sociale. La mobilité sociale intergénérationnelle émerge d'ailleurs comme un déterminant majeur de la cohésion sociale, devant les autres déterminants identifiés jusqu'ici dans la littérature.

Notre approche permet également d'identifier des « aires culturelles » qui, du fait de caractères structurels de leurs systèmes éducatifs, présentent des faiblesses structurelles en matière de cohésion sociale.

***Abstract** - Some developments since the end of the last century (rising income inequalities, an increase in the proportion of respondents who express a feeling of "disaffiliation" in regular surveys, rising electoral abstentions, and the rise of populist and/or radical "anti-system" parties) are giving rise to a renewed interest in the concept of social cohesion. Hence the quest to identify the main determinants of social cohesion. Education naturally comes to mind as a possible "candidate", but the work done so far has struggled to identify the ways in which education might directly affect social cohesion.*

*In this article, which adopts an international comparative approach, we show how education directly affects social cohesion: more unequal compulsory education systems result in lower intergenerational social mobility, thereby weakening social cohesion. Intergenerational social mobility emerges as a major determinant of social cohesion, ahead of the other determinants identified so far in the literature.*

*Our approach also makes it possible to identify "cultural areas" which, because of the structural characteristics of their education systems, present structural weaknesses in terms of social cohesion.*

**Mots-clés** : éducation, cohésion sociale, mobilité sociale intergénérationnelle, inégalités des systèmes éducatifs, comparaisons internationales

**Keywords**: education, social cohesion, intergenerational social mobility, inequalities in education systems, international comparisons

## Introduction

Les enquêtes régulières menées dans les pays de l'Union Européenne et de l'OCDE (OECD, 2018) enregistrent, depuis les années 1990, la montée d'un sentiment de "déclassement" et de "désaffiliation" d'une part croissante des répondants qui

- jugent leur situation professionnelle dévalorisée, sur le plan du statut et du prestige social, par rapport à celle dont jouissaient leurs parents ;
- expriment une confiance en déclin dans les vertus de la "méritocratie" et des possibilités de mobilité sociale.

Dans le même temps, les enquêtes portant sur les "valeurs" pointent un déclin de la confiance, tant à l'égard des institutions (notamment politiques) qu'à l'égard des concitoyens. Et l'érosion de cette confiance se traduit dans les urnes par une augmentation de l'abstention et/ou la montée de partis populistes et de partis radicaux "anti-système".

Les craintes de l'élargissement des fractures au sein de nos sociétés suscitent un intérêt renouvelé pour le concept de cohésion sociale, dont on pressent que nos sociétés ont – et auront – un urgent besoin pour affronter collectivement les multiples défis et crises qui nous attendent (climat, biodiversité, migrations, pandémies, accroissement des inégalités, etc.). A la base de cet intérêt, le souci d'identifier les principaux "moteurs" de la cohésion sociale et, partant, les politiques à mettre en œuvre pour affermir celle-ci.

L'éducation vient immédiatement à l'esprit comme candidat naturel à un tel rôle de "moteur" de la cohésion sociale. Cependant, les travaux empiriques disponibles peinent quelque peu, jusqu'ici, à identifier les voies par lesquelles l'éducation affecterait la cohésion sociale.

Nous reprenons cette question dans le présent article, qui procède par analyse internationale comparée. Nous partirons de l'examen comparé des systèmes éducatifs (enseignement obligatoire) et montrerons pourquoi certains systèmes éducatifs sont plus aptes que d'autres à assurer la cohésion sociale.

Avant d'aborder notre analyse, la section suivante resituera celle-ci dans le contexte des travaux portant sur le concept de cohésion sociale, sur les tentatives de mesure de celle-ci et sur les quelques travaux récents visant à identifier l'incidence de l'éducation.

### 1. Cohésion sociale : concept, mesure et effets de l'éducation

La « cohésion sociale » est un concept dont la simplicité apparente est trompeuse. A en juger par les définitions qui en ont été proposées, on s'aperçoit que l'approche de ce concept est tributaire de la tradition intellectuelle dans laquelle s'inscrit l'auteur : ainsi, la tradition "libérale" (surtout anglo-saxonne) mettra en avant l'intensité des liens tissés au niveau de communautés locales tandis que la tradition "républicaine" insistera sur les valeurs partagées au niveau national et sur l'égalité (ce dernier critère étant plus particulièrement mis en avant dans la tradition "social-démocrate"). Le lecteur se reportera à Jenson (2010) et à Schiefer *et al.* (2017) pour un examen approfondi de ce concept, ainsi qu'à Green *et al.* (2011) pour un exposé détaillé des différentes traditions intellectuelles.

A l'issue de leur examen approfondi, Schiefer *et al.* (2017) soulignent un très large consensus sur les propriétés clés de la cohésion sociale. Celle-ci

- se réfère à la "qualité" d'une société entière mais se manifeste essentiellement par les attitudes et les comportements de ses membres ;
- est un phénomène multidimensionnel qui implique les individus, les groupes et les institutions ;
- peut être mesurée empiriquement, de sorte qu'on peut identifier des sociétés plus ou moins cohésives.

Les travaux empiriques visant à mesurer la cohésion sociale s'appuient essentiellement sur les résultats de diverses enquêtes régulières, menées auprès des citoyens d'un grand nombre de

pays, comportant de nombreuses questions sur leurs attitudes et comportements<sup>1</sup> : confiance accordée aux autres et aux institutions, perception du caractère équitable de la distribution des revenus, participation à la vie associative ou politique, etc. Les indices de cohésion sociale ainsi mesurés pour les divers pays sont ensuite confrontés à des indicateurs socio-économiques plus “conventionnels” (tels que PIB/habitant, indice d’égalité de la distribution des revenus, etc.) en vue d’identifier des déterminants (ou “moteurs”) possibles de la cohésion sociale.

Dragolov *et al.* (2013), pour la Fondation Bertelsmann, et le rapport de l’agence européenne EUROFOUND (2018), qui couvrent respectivement 34 et 28 pays, représentent deux exemples récents, particulièrement documentés, de tels travaux.

Green *et al.* (2006 a) et Duru-Bellat *et al.* (2013) s’attachent tous deux à identifier l’incidence de l’éducation sur la cohésion sociale. Ils montrent que la cohésion sociale ne présente qu’une corrélation très faible avec le niveau moyen d’éducation mais qu’elle présente (ou, tout au moins, certains sous-indicateurs clés de celle-ci) une plus forte corrélation avec des indicateurs d’inégalité dans l’éducation. Selon ces contributions, ces inégalités dans l’éducation n’exerceraient toutefois qu’un effet indirect : c’est par leurs effets sur les inégalités de revenus (chez Green *et al.*) ou sur les inégalités induites sur le marché du travail (chez Duru-Bellat *et al.*) que les inégalités dans l’éducation affecteraient la cohésion sociale.

Dans le présent article, nous explorerons une voie alternative par laquelle les inégalités dans l’éducation pourraient affecter – directement et non plus indirectement – la cohésion sociale. Nous montrerons, en procédant étape par étape, par quelles voies les inégalités de l’enseignement obligatoire aboutissent à déliter la mobilité sociale intergénérationnelle, laquelle affecte directement la cohésion sociale.

Notre examen couvrira 28 pays. Bien que les données exploitées soient celles des pays individuels, nous choisirons, pour des raisons qui seront exposées dès la section suivante, de mener la présentation et la discussion en nous référant à des ensembles de pays qui constituent autant d’« aires culturelles » distinctes. Là où nous nous référons à certains de nos travaux précédents (Lambert, 2019 et 2020), nous nous limiterons, par souci de concision, à en présenter ici les enseignements directement utiles pour notre propos.

## **2. Point de départ : les inégalités dans l’enseignement obligatoire**

Dans Lambert (2019), nous menions une analyse comparée des systèmes d’enseignement obligatoire de 24 pays européens et de 4 pays anglo-saxons non européens<sup>2</sup> en exploitant les résultats de l’enquête PISA de l’OCDE (OECD 2016 a et 2016 b). Parmi les données fournies par cette enquête figurent des informations sur les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs.

Parmi celles-ci, on retiendra la « stratification » entre élèves ou groupes d’élèves, qui peut être organisée selon deux dimensions non exclusives : la première (stratification horizontale) vise les politiques de segmentation de la population scolaire en filières distinctes. Certains pays (européens) pratiquent une telle politique de segmentation en filières (parfois même à un âge précoce) tandis que d’autres pays ont une approche dite “intégrée”, radicalement différente, par laquelle tous les élèves poursuivent leur scolarité au sein d’un même tronc commun jusqu’à l’âge de 16 ans, date de la fin de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays. La deuxième dimension (stratification verticale) vise essentiellement la pratique pédagogique du redoublement qui a pour effet de distribuer des élèves du même âge en des années d’études de niveaux différents.

---

<sup>1</sup> Les enquêtes les plus exploitées sont World Values Survey (WVS), European Values Study (EVS), European Social Survey (ESS), European Quality of Life Survey (EQLS), International Social Survey Program (ISSP), Gallup World Poll (GWP).

<sup>2</sup> Australie, Canada, Etats-Unis, Nouvelle-Zélande.

Un système éducatif se caractérise également par un degré plus ou moins élevé de « ségrégation scolaire ». On parlera de ségrégation scolaire “forte” lorsque les écoles se différencient fortement du point de vue de la composition de leur population scolaire et de ségrégation scolaire “faible” dans le cas contraire. Le degré de ségrégation scolaire peut-être mesuré soit du point de vue de la composition sociale de la population scolaire<sup>3</sup>, soit du point de vue des performances académiques des élèves<sup>4</sup>.

Sur la base des données fournies par l’enquête PISA, on peut identifier des familles de systèmes (ou “modèles”) éducatifs qui partagent des caractéristiques structurelles communes. Se dessine clairement une partition de l’espace européen en quelques grandes « aires culturelles » s’étant ralliées, chacune, à un modèle éducatif spécifique<sup>5</sup> :

- le modèle nordique regroupant les pays scandinaves, auquel on peut associer l’un ou l’autre pays balte ;
- le modèle anglo-saxon regroupant les pays anglo-saxons européens (Royaume-Uni, Irlande) et non-européens (Amérique du Nord et Asie-Pacifique) ;
- le modèle continental regroupant les pays de l’Europe de l’Ouest non repris ci-dessus, auquel on peut associer plusieurs pays d’Europe centrale.

Les pays partageant le modèle nordique ont fait le choix “politique” d’une stratification la plus faible possible de la population scolaire : pas de segmentation en filières distinctes et absence presque totale de redoublement. Ces choix politiques aboutissent à un “paysage scolaire” caractérisé par une très faible ségrégation, tant sociale qu’académique, entre écoles. Dans ce modèle, tous les élèves du même âge sont donc éduqués dans la même année d’études, au sein d’une filière commune, dans des écoles - et dans des classes - présentant une très grande mixité, tant sociale qu’académique.

Les pays relevant du modèle continental développent une stratégie éducative quasiment à l’opposé de celle du modèle nordique : segmentation de la population scolaire en filières distinctes, recours intensif au redoublement et “paysage scolaire” marqué par une forte ségrégation, aussi bien sociale qu’académique, entre écoles. La stratégie éducative du modèle continental semble fondée sur l’idée que c’est en triant et en regroupant les élèves selon leurs aptitudes et motivations que l’on constituera des ensembles (classes et même écoles) plus homogènes, et donc plus à même d’amener chaque catégorie d’élèves à son meilleur potentiel.

Le modèle anglo-saxon se présente comme plus proche du modèle nordique que du modèle continental. Il partage, avec le modèle nordique, l’absence de filières distinctes et le recours très rare au redoublement. En revanche, la ségrégation (sociale, surtout, et plus particulièrement aux USA) entre écoles est supérieure à celle du modèle nordique<sup>6</sup> (tout en restant inférieure à celle du modèle continental).

Qu’en est-il des “performances” de ces divers modèles ? Du point de vue du critère d’“efficacité”, qui mesure le score moyen atteint par les élèves, les trois modèles affichent des performances très proches. Mais il en va tout autrement pour le critère d’“équité”, qui mesure la capacité des systèmes – et des modèles – éducatifs à assurer au mieux l’égalité des chances entre élèves favorisés et défavorisés. Dans tous les pays du monde, le score moyen des élèves les plus favorisés est supérieur à celui des moins favorisés mais certains modèles parviennent, mieux que d’autres, à réduire cet écart.

Comme indice d’inégalité des systèmes éducatifs, nous retenons la différence de score moyen (aux tests PISA) entre les quartiles extrêmes de la distribution de l’indice socio-économique

---

<sup>3</sup> Ségrégation plus ou moins forte entre écoles d’élèves “favorisés” et écoles d’élèves “défavorisés”.

<sup>4</sup> Ségrégation plus ou moins forte entre écoles d’élèves “forts” et écoles d’élèves “faibles”.

<sup>5</sup> On ignore ici le modèle de l’Europe du Sud (Espagne, Portugal, Italie, Grèce), moins homogène que les autres et qui se présente essentiellement comme une version un peu atténuée du modèle continental.

<sup>6</sup> Cette plus forte ségrégation sociale entre écoles, dans le modèle anglo-saxon, tient en partie au rôle plus important conféré au “marché” (écoles privées).

et culturel<sup>7</sup>, c.à.d. entre les 25% des élèves les plus favorisés et les 25% les moins favorisés. Une valeur plus faible de cet indicateur reflète donc un système (ou un modèle) plus égalitaire.

Les valeurs de cet indice, pour les différents modèles, sont présentées en première colonne du Tableau 1. Les autres colonnes seront commentées plus loin. L'annexe 1 présente le même Tableau, avec détail des statistiques pour les pays individuels<sup>8</sup>.

	Indice <sup>9</sup> d'inégalité de l'enseignement obligatoire	Indice <sup>10</sup> de démocratisation de l'enseignement supérieur	Indice <sup>11</sup> de mobilité intergénérationnelle en éducation	Indice <sup>12</sup> de cohésion sociale
<b>Nordique</b> (Danemark, Finlande, Norvège, Suède)	80,0	1,92	6,57	1,15
<b>Anglo-saxon</b> (Royaume-Uni, Irlande, Canada, Australie, Etats-Unis)	83,4	1,92	16,8	0,67
<b>Continental</b> (Belgique, France, Pays-Bas, Autriche, Allemagne)	104,6	2,38	21,9	0,24
<b>Europe du Sud</b> (Italie, Espagne)	79,0	2,45	46,5	-0,30
<b>Europe de l'Est</b> (Estonie, Pologne, Tchéquie, Slovaquie)	90,8	2,90	92,5	-0,44

**Tableau 1 : valeurs des indices d'inégalité de l'enseignement obligatoire, de démocratisation de l'enseignement supérieur, de mobilité sociale intergénérationnelle et de cohésion sociale**

(sources : voir les notes en regard de chaque colonne)

Des trois “grands” modèles, le modèle à l'enseignement obligatoire le plus égalitaire est incontestablement le modèle nordique, suivi de près par le modèle anglo-saxon (plombé par les USA qui affichent une piètre performance), le modèle continental venant loin derrière avec des écarts de performances beaucoup plus importants entre jeunes favorisés et défavorisés. La stratégie éducative de l'aire culturelle continentale, fondée sur le tri et le regroupement des élèves en ensembles homogènes, semble avoir pour effet d'exacerber – plutôt que de réduire – les inégalités de départ.

Pour ce qui concerne les deux autres modèles, l'Europe du Sud affiche des performances “égalitaires” (mais avec un niveau - score moyen – faible) tandis que l'Europe de l'Est est

<sup>7</sup> L'enquête PISA calcule, pour chaque élève, un indice de statut socio-économique et culturel fortement marqué par le niveau d'études des parents.

<sup>8</sup> Le Tableau 1, de même que l'Annexe 1, ne reprend que les pays pour lesquels les quatre indices sont disponibles.

<sup>9</sup> Mesuré par l'écart des scores aux tests PISA 2015 entre les quartiles extrêmes de la distribution de l'indice socio-économique et culturel (cf. Lambert, 2019).

<sup>10</sup> Source : Lambert (2020), sur la base de résultats d'enquêtes publiés dans les diverses éditions de *Education at a glance* (OCDE). Indice mesuré sur la cohorte de jeunes âgés de 25 à 34 ans en 2012.

<sup>11</sup> Source : OECD (2018).

<sup>12</sup> Source : Dragolov et al. (2013), pour la Fondation Bertelsmann.

partagée entre des pays (Estonie, Pologne) s'apparentant au modèle nordique et d'autres (Tchéquie, Slovaquie) s'apparentant au modèle continental.

Telle est la situation en fin d'enseignement obligatoire. Mais qu'en est-il de la suite du parcours éducatif, jusqu'au diplôme de l'enseignement supérieur ? Nous examinons cette question dans la section suivante.

### 3. Des inégalités de l'enseignement obligatoire à celles de l'enseignement supérieur

Les systèmes éducatifs assurant l'accès le plus équitable à un diplôme de l'enseignement supérieur sont-ils ceux dont l'enseignement obligatoire est plus équitable ? Rien ne permet de l'affirmer *a priori* car, entre le secondaire inférieur et l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, se présentent encore de nombreuses étapes, sans compter les barrières à l'entrée du supérieur (conditions financières, sélection), de sévérité variable selon les pays et les modèles, et qui pourraient modifier les données de départ.

Nous menons cette enquête dans Lambert (2020) en procédant pas à pas, c.à.d. en mesurant, à chaque étape du parcours (la réussite du secondaire supérieur, l'accès à l'enseignement supérieur, la réussite des études supérieures entamées), le caractère plus ou moins (socialement) égalitaire ou démocratique des différents pays et modèles. A cette fin, nous nous appuyons sur les résultats d'enquêtes publiées, à intervalles irréguliers, dans *Education at a glance* (OCDE). Ces enquêtes fournissent les "résultats" des jeunes d'une tranche d'âge donnée, ventilés selon le diplôme de leurs parents<sup>13</sup>. Dans la suite de cette section, un jeune sera dénommé "favorisé" si au moins un de ses parents est diplômé de l'enseignement supérieur et "défavorisé" dans le cas contraire.

A partir de ces données, on peut élaborer un indicateur OR – pour *odds ratio* (soit "rapport des probabilités") dans la littérature – qui mesure les probabilités respectives d'un jeune "favorisé" et d'un jeune "défavorisé" de décrocher un diplôme de l'enseignement supérieur.

Ce *odds ratio* OR<sup>dipl. ES</sup> se calcule comme suit :

$$\text{OR}^{\text{dipl. ES}} = \frac{\% \text{ des jeunes "favorisés" qui sont diplômés de l'enseignement supérieur}}{\% \text{ des jeunes "défavorisés" qui sont diplômés de l'enseignement supérieur}}$$

Pour l'exprimer de façon peut-être plus "parlante", un jeune "favorisé" a OR<sup>dipl. ES</sup> fois plus de chance d'être diplômé de l'enseignement supérieur qu'un jeune "défavorisé".

Dans tous les pays du monde, la probabilité qu'un jeune "favorisé" accède aux – et termine avec fruit ses – études supérieures est supérieure à celle d'un jeune "défavorisé" (et ceci est aussi vrai pour les étapes antérieures du parcours). L'indice OR<sup>dipl. ES</sup> sera donc toujours supérieur à 1. Mais plus un système d'enseignement parvient à donner les chances "les plus égales possibles" à tous les jeunes, moins élevé est l'indice OR<sup>dipl. ES</sup> de ce système. Cet indice nous fournit donc une mesure du caractère plus ou moins "démocratique" d'un système d'enseignement supérieur (du point de vue de l'obtention du diplôme).

Les valeurs de cet indice sont rapportées dans la deuxième colonne du Tableau 1<sup>14</sup>.

Commentons d'abord brièvement le cas des deux modèles que nous pourrions qualifier de plus "périphériques", ceux de l'Europe du Sud et de l'Europe de l'Est, qui présentent des valeurs OR plus élevées – et donc des scores moins "démocratiques" – que celles de nos trois "grands" modèles (le lecteur intéressé pourra se référer à Lambert, 2020). L'Europe du Sud est victime d'un "retard éducatif" par rapport aux autres aires culturelles, avec un % encore

<sup>13</sup> En trois catégories : niveau faible (aucun des parents n'a dépassé le secondaire inférieur), niveau moyen (au moins un des parents est diplômé du secondaire supérieur) et niveau élevé (au moins un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur).

<sup>14</sup> La statistique OR<sup>dipl. ES</sup> présentée dans le Tableau 1 (et dans l'Annexe 1) se rapporte à la population des 25-34 ans en 2012.

faible de jeunes diplômés du secondaire supérieur et donc un vivier plus restreint de candidats possibles à l'enseignement supérieur. Or on sait que la démocratisation de l'enseignement supérieur progresse, toutes choses égales par ailleurs, avec l'augmentation de la proportion totale de jeunes diplômés. Quant à l'Europe de l'Est, elle est encore marquée par les effets des politiques en vigueur sous le régime communiste, qui visaient un taux élevé de diplômés du secondaire supérieur mais étaient plus restrictives quant à l'accès à l'enseignement supérieur.

Si l'on en vient à nos trois "grands" modèles, on constate que ce sont les modèles à l'enseignement obligatoire plus égalitaire, les modèles nordique et anglo-saxon (à l'exception du cas des USA, voir en Annexe 1) qui émergent comme plus démocratiques – ou plus équitables – en matière d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. C'est dans le modèle continental, à l'enseignement obligatoire particulièrement inégalitaire, que les probabilités respectives – pour un jeune favorisé et un jeune défavorisé – de décrocher un diplôme du supérieur sont les plus inégales.

La corrélation entre l'indice OR<sup>dip. ES</sup> et l'indice d'inégalité de l'enseignement obligatoire, que nous venons de mettre en évidence au niveau des modèles, peut également se calculer au niveau des pays individuels. Le coefficient de corrélation entre ces indices, calculé au niveau des 20 pays repris à l'Annexe 1, s'élève à 0,53.

On peut montrer qu'il ne s'agit pas d'une simple corrélation mais que celle-ci traduit en fait un lien de causalité entre inégalités (sociales) de l'enseignement obligatoire et inégalité (sociale) de l'accès au diplôme de l'enseignement supérieur. Cet exercice est mené dans Lambert (2020) où, sur la base des résultats d'enquêtes publiées dans *Education at a glance* (OCDE), nous calculons des OR pour chaque étape du parcours (la réussite du secondaire supérieur, l'accès à l'enseignement supérieur, la réussite des études supérieures entamées) et vérifions ainsi, pas à pas, la prégnance des inégalités sociales de départ. L'étape la plus déterminante se révèle celle de la réussite des études supérieures entamées. Dans les modèles nordique et anglo-saxon (à l'exception des USA), l'enseignement supérieur accueille des étudiants dont les compétences préalables ne sont pas trop dissemblables, selon qu'ils proviennent de milieux favorisés ou défavorisés (ou, pour le dire autrement, la distribution – en matière de compétences préalables - des étudiants défavorisés n'est que légèrement décalée "vers le bas" par rapport à celle des étudiants favorisés). D'où des taux d'échec ou d'abandon (en cours d'études supérieures) relativement proches entre étudiants favorisés et défavorisés. Dans le modèle continental, les inégalités de compétences préalables sont beaucoup plus importantes (distribution – en matière de compétences préalables - des étudiants défavorisés fortement décalée "vers le bas" par rapport à celle des étudiants favorisés), d'où l'"écrémage social" plus massif exercé via les échecs ou abandons en cours d'études.

#### **4. Des inégalités de l'enseignement supérieur à la mobilité sociale intergénérationnelle**

L'indice OR<sup>dip. ES</sup> de la section précédente mesurait les probabilités respectives des jeunes "favorisés" (ceux dont au moins un des parents était diplômé de l'enseignement supérieur) et "défavorisés" (ceux dont aucun des parents n'était diplômé de l'enseignement supérieur) de décrocher un diplôme de l'enseignement supérieur. Les premiers se maintiennent au niveau d'éducation de leurs parents tandis que les seconds parviennent à se hisser à un niveau d'éducation supérieur à celui de leurs parents. On parle, dans ce dernier cas, de mobilité sociale intergénérationnelle ascendante (en matière d'éducation).

Les travaux consacrés à la mobilité sociale (voir OECD, 2018) mettent en évidence les phénomènes de "plancher collant" (*sticky floor*) et de "plafond collant" (*sticky ceiling*) aux deux extrémités de l'échelle sociale. Les termes "plancher" et "plafond" désignent les individus situés respectivement au bas et au sommet de l'échelle sociale, tandis que le terme "collant" signifie que la mobilité sociale de ces individus est moindre que celle des individus situés au milieu de l'échelle sociale. Les plus défavorisés peinent à mobiliser les ressources

(de tous ordres) nécessaires pour échapper à leur condition tandis que les plus favorisés peuvent mobiliser d'abondantes ressources (de tous ordres) pour maintenir leur position privilégiée. Ces phénomènes se vérifient dans les travaux empiriques portant sur les diverses dimensions possibles de la mobilité sociale (niveau d'éducation, revenus, occupation professionnelle).

Les sociétés se caractérisent toutefois par des degrés variés de mobilité sociale, les sociétés (socialement) plus "mobiles" ayant des planchers et des plafonds moins "collants" que les sociétés (socialement) plus "figées".

La publication OECD (2018) fournit les données utiles<sup>15</sup> pour le calcul d'un indice de mobilité sociale intergénérationnelle (en termes de niveau d'éducation). Le "plancher" vise les personnes (que nous appellerons ici les "très défavorisés") dont les deux parents ont un niveau d'éducation faible (inférieur au secondaire supérieur) et le "plafond" vise les personnes (que nous appellerons ici les "favorisés") dont au moins un des parents dispose d'un niveau d'éducation élevé (enseignement supérieur).

Nous pouvons calculer l'intensité de l'adhérence du "plafond collant" comme le rapport des probabilités (*odds ratio*), pour un "favorisé", de se maintenir au niveau d'études de ses parents ou de se voir "relégué" au bas de l'échelle éducative.

$$OR_{\text{favorisés}} = \frac{\% \text{ des "favorisés" qui sont diplômés de l'enseignement supérieur}}{\% \text{ des "favorisés" qui n'ont pas dépassé le secondaire inférieur}}$$

Et de même pour l'intensité de l'adhérence du "plancher collant", comme le rapport des probabilités, pour un "très défavorisé", de se maintenir au niveau d'études de ses parents ou de se voir propulsé au sommet de l'échelle éducative.

$$OR_{\text{très défavorisés}} = \frac{\% \text{ des "très défavorisés" qui n'ont pas dépassé le secondaire inférieur}}{\% \text{ des "très défavorisés" qui sont diplômés de l'enseignement supérieur}}$$

Les deux OR sont d'autant plus élevés que les plafonds et planchers sont "collants". Le produit de ces OR nous fournit donc un indice de la mobilité sociale intergénérationnelle de la société considérée, une valeur plus faible révélant une société socialement plus "mobile" (par opposition à "figée").

Les valeurs de cet indice de mobilité sociale sont rapportées dans la troisième colonne du Tableau 1.

On retrouve la "hiérarchie" traditionnelle entre les modèles : c'est le modèle nordique qui affiche la plus forte mobilité sociale intergénérationnelle, suivi par le modèle anglo-saxon et ensuite seulement, par le modèle continental.

Le modèle nordique est le seul qui combine plafond peu "collant" (c.à.d. probabilité non négligeable de mobilité descendante même pour les "favorisés"<sup>16</sup>) et plancher peu "collant" (c.à.d. forte probabilité de mobilité ascendante pour les "très défavorisés").

Les modèles anglo-saxon et continental ont tous deux un plafond beaucoup plus "collant" que le modèle nordique mais se distinguent pour ce qui est du plancher, peu "collant" dans le modèle anglo-saxon mais beaucoup plus "collant" dans le modèle continental. Cette particularité (plancher "collant") du modèle continental renvoie très vraisemblablement à l'écart de la distribution des compétences préalables des "favorisés" et des "défavorisés" évoqué à la section précédente.

L'Europe du Sud et l'Europe de l'Est<sup>17</sup> affichent tous deux une très faible mobilité sociale intergénérationnelle avec, pour tous deux, un plancher extrêmement "collant" et de plus, pour

<sup>15</sup> Obtenues par enquêtes menées en 2012 et 2015 auprès de personnes nées entre 1950 et 1985.

<sup>16</sup> Ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les pays du modèle nordique se caractérisent par une sélection particulièrement sévère de l'accès à l'enseignement supérieur (cf. Lambert, 2020).

<sup>17</sup> L'Estonie, apparentée au modèle nordique, constituant une exception.



l'Europe de l'Est, un plafond également extrêmement "collant". Pour ce qui est du plancher, sans doute est-ce le reflet des singularités de ces modèles évoquées dans la section précédente ("retard éducatif" pour l'Europe du Sud et politiques en vigueur sous le régime communiste pour l'Europe de l'Est). Peut-être le plafond particulièrement "collant" de l'Europe de l'Est est-il aussi le reflet des privilèges des "élites" des régimes communistes ?

La corrélation entre l'indice de mobilité sociale intergénérationnelle et l'indice OR<sup>dip. ES</sup> de la section précédente, que nous venons de mettre en évidence au niveau des modèles, peut également se calculer au niveau des pays individuels. Le coefficient de corrélation entre ces indices, calculé au niveau des 20 pays repris à l'Annexe 1, s'élève à 0,83<sup>18</sup>.

La publication OECD (2018) fournit encore une information importante<sup>19</sup> : analysant, sur l'ensemble des pays, l'évolution de la mobilité sociale intergénérationnelle (en considérant séparément les générations nées en 1950, 1955, 1960, ... jusqu'en 1985), elle constate que cette mobilité sociale intergénérationnelle a d'abord progressé au cours du siècle écoulé avant de s'essouffler, puis de se dégrader à partir de la fin des années 1990 (c.à.d. pour les générations nées après 1975), l'écart s'élargissant à nouveau entre les perspectives des "favorisés" (au plafond) et des "très défavorisés" (au plancher).

## 5. De la mobilité sociale intergénérationnelle à la cohésion sociale

Les résultats d'enquêtes évoqués au début de cet article prennent une résonance particulière à la lumière des constats qui viennent d'être rapportés : la "désaffiliation" croissante d'une partie – en règle générale, moins instruite – des populations apparaît concomitante à l'essoufflement, suivi du recul, des progrès de la mobilité sociale intergénérationnelle (en matière d'éducation).

Que la cohésion sociale puisse être affectée par le degré de mobilité sociale paraît hautement vraisemblable car

- dans une société "figée" où plancher et plafond sont très "collants", les personnes situées au bas de l'échelle sociale (au plancher), percevant qu'eux-mêmes et leurs enfants ont de très faibles perspectives de promotion sociale (et donc d'amélioration de leurs conditions de vie et de leur statut), se sentiront comme "en marge" de cette société qui, d'une certaine façon, les "assigne à résidence" ;
- à l'inverse, dans une société plus "fluide" où plancher et plafond sont peu "collants", les personnes situées au bas de l'échelle sociale, percevant qu'en dépit de leur handicap initial eux-mêmes et leurs enfants conservent de réelles perspectives de promotion sociale, n'éprouveront pas (ou peu) de sentiment de rejet de la part de la société, dans laquelle elles maintiennent leur confiance.

Testons cette hypothèse en confrontant un indice de cohésion sociale à notre indice de mobilité sociale intergénérationnelle. Nous utiliserons l'indice de cohésion sociale calculé par Dragolov *et al.* (2013) pour le compte de la Fondation Bertelsmann, qui présente le double avantage de s'appuyer sur une approche méthodologique solide et de couvrir un grand nombre de pays (dont les 20 pays de notre Annexe 1).

Pour calculer leur indice, les auteurs exploitent les résultats d'enquêtes internationales régulières qui interrogent les citoyens sur leurs perceptions, attitudes et comportements quant à une variété de dimensions jugées constitutives de la cohésion sociale. Parmi les dimensions retenues, les trois principales, jugées "centrales", sont la confiance accordée aux autres, la confiance envers les institutions et la perception de la société comme étant équitable. Mais les auteurs retiennent aussi la participation à la vie associative ou politique, l'intensité des relations sociales, la plus ou moins grande acceptation de la diversité, le respect des lois et règlements et l'attachement au pays. Un sous-indice est calculé pour chacune de ces 9

---

<sup>18</sup> Ce résultat est très robuste : le coefficient de corrélation entre l'indice de mobilité sociale (calculé sur plusieurs générations) et la moyenne des indices OR<sup>dip. ES</sup> des populations 25-34 ans des années 1992, 2007 et 2012 (plutôt qu'avec le seul indice OR<sup>dip. ES</sup> de 2012) s'élève à 0,85.

<sup>19</sup> Cf. OECD (2018), Chapitre 5, p. 251-252.

dimensions et l'indice global de cohésion sociale résulte de la moyenne arithmétique de ces sous-indices.

Les valeurs de cet indice global de cohésion sociale sont rapportées à la quatrième colonne du Tableau 1<sup>20</sup>. Une valeur plus élevée de cet indice traduit une cohésion sociale plus forte.

La confrontation des valeurs rapportées dans les troisième et quatrième colonnes du Tableau 1 est éclairante : plus forte est la mobilité sociale intergénérationnelle, plus forte est la cohésion sociale<sup>21</sup>. La corrélation entre l'indice de mobilité sociale intergénérationnelle et l'indice de cohésion sociale, que nous venons de mettre en évidence au niveau des modèles, peut également se calculer au niveau des pays individuels. Le coefficient de corrélation entre ces indices, calculé au niveau des 20 pays repris à l'Annexe 1, s'élève à -0,69.

Testons également la robustesse de ce constat en menant une analyse de régression multiple visant à juger de l'impact possible, sur la cohésion sociale, d'autres variables que la seule mobilité sociale intergénérationnelle. Nous retenons, comme autres variables explicatives potentielles, les divers "moteurs" (ou déterminants) possibles de la cohésion sociale proposés dans la littérature empirique citée en section 1 : le PIB/habitant, les dépenses publiques "sociales"<sup>22</sup> en % du PIB, le taux de chômage, le coefficient de Gini de la distribution des revenus après taxes et transferts, l'ampleur de la redistribution des revenus<sup>23</sup>, le niveau moyen d'éducation de la population (mesuré par la proportion de la population des 25-64 ans diplômés de l'enseignement supérieur), etc.

Plusieurs de ces variables n'apparaissent pas exercer d'impact significatif. Le Tableau 2 présente les modèles les plus "performants", estimés respectivement sur l'ensemble des 20 pays retenus (cf. liste en Annexe 1) et sur le sous-ensemble des 14 pays relevant des modèles nordique, anglo-saxon et continental (c.à.d. hors pays de l'Europe du Sud et de l'Europe de l'Est).

	Modèle estimé sur l'ensemble des pays (20 pays)		Modèle estimé sur tous les pays sauf Eur. du Sud et Eur. de l'Est (14 pays)	
Variable dépendante : Indice global de cohésion sociale	Coefficients standardisés	Valeur t de Student	Coefficients standardisés	Valeur t de Student
<u>Variables "moteurs"</u>				
• Mobilité sociale intergénérationnelle	-0,45 ***	-2,71	-0,51***	-2,46
• PIB/habitant	0,53 ***	3,31	0,39 **	1,86
• Gini (après taxes)	-0,22 *	-1,59	/	/
Valeur du R <sup>2</sup> : 0,73			Valeur du R <sup>2</sup> : 0,51	

\*\*\*, \*\*, \* : coefficients significativement ≠ de 0 avec probabilités respectives de 95%, 90% et 85%.

## Tableau 2 : variables "moteurs" de la cohésion sociale

<sup>20</sup> Les valeurs par pays sont disponibles à l'Annexe 1.

<sup>21</sup> La direction du lien de causalité ne laisse pas place au doute, la cohésion sociale étant mesurée par enquêtes menées au début des années 2010 auprès d'échantillons représentatifs de la population adulte tandis que notre indice de mobilité sociale intergénérationnelle reflète les mobilités expérimentées par de nombreuses générations durant les décennies qui précèdent.

<sup>22</sup> Sont ici considérées comme dépenses publiques "sociales" la somme des dépenses publiques de santé, d'éducation et de prestations sociales.

<sup>23</sup> L'ampleur de la redistribution des revenus est mesurée comme [(coeff. Gini avant taxes et transferts) - (coeff. Gini après taxes et transferts)] / (coeff. Gini avant taxes et transferts).

Les deux “moteurs” principaux de la cohésion sociale se révèlent être la mobilité sociale intergénérationnelle (en matière d’éducation) et le niveau moyen de richesse du pays (PIB/habitant), dès lors que l’égalité de la distribution des revenus nets (Gini après taxes et transferts) n’apparaît significative (et encore, plus faiblement) que pour l’ensemble des pays<sup>24</sup>.

La mobilité sociale intergénérationnelle émerge d’ailleurs comme le plus “robuste” de ces deux “moteurs”, puisqu’elle est la seule à se maintenir comme très significative dans les deux modèles (avec un poids encore accru, au détriment du PIB/habitant, dans le modèle estimé sur les 14 pays plus “riches”).

A titre de test complémentaire de la robustesse de nos résultats, nous avons également testé les mêmes modèles (mêmes variables explicatives) en prenant cette fois, comme variable dépendante, l’indice “central” de cohésion sociale constitué des trois sous-indices considérés comme “centraux” dans le rapport de Dragolov *et al.* (2013) pour le compte de la Fondation Bertelsmann. Les résultats de cet exercice sont présentés dans l’Annexe 2. Le poids de la mobilité sociale intergénérationnelle se voit encore accru, au point de supplanter très nettement celui du PIB/habitant.

Rappelons que les recherches menées jusqu’ici (voir section 1) peinaient quelque peu à détecter un effet direct de l’éducation sur la cohésion sociale, les seuls effets mis en évidence s’exerçant de façon indirecte, via la distribution des revenus ou les inégalités induites sur le marché du travail. Dans le cas présent, il s’agit bien d’un effet direct car, comme nous l’avons montré dans les sections précédentes, la mobilité sociale intergénérationnelle (en matière d’éducation) est directement affectée par les inégalités de l’enseignement obligatoire. Le lien de causalité entre enseignement obligatoire plus inégalitaire => plus faible mobilité sociale intergénérationnelle => plus faible cohésion sociale apparaît donc clairement établi.

### **Synthèse et remarques conclusives**

Certaines évolutions enregistrées dans de nombreux pays, depuis la fin du siècle dernier, ne manquent pas d’inquiéter : (re)montée des inégalités de revenus, augmentation de la proportion des personnes qui, à l’occasion d’enquêtes régulières, expriment un sentiment de “désaffiliation” et un déclin de la confiance dans les institutions et - en toile de fond à l’occasion d’élections - abstentions en hausse et montée de partis populistes et/ou radicaux “anti-système”.

Compte tenu de l’ampleur des crises et défis (crises financières, migrations, changement climatique, pandémies, etc.) auxquels nos sociétés ont été – et seront encore – confrontées, et de l’urgence d’affermir la capacité de réponse collective, le concept de cohésion sociale fait naturellement l’objet d’un intérêt renouvelé.

D’où la quête pour tenter d’identifier les déterminants (ou “moteurs”) principaux de celle-ci. L’éducation vient naturellement à l’esprit comme un “candidat” possible mais les travaux menés jusqu’à présent peinent quelque peu à identifier les voies par lesquelles l’éducation pourrait affecter la cohésion sociale. Ainsi, par exemple, un niveau plus élevé d’éducation de la population (se traduisant par une plus forte proportion de personnes diplômées de l’enseignement supérieur) n’apparaît pas affecter positivement la cohésion sociale. Les seuls effets de l’éducation mis en évidence, jusqu’ici, dans les travaux économétriques, sont des effets indirects qui s’exercent via le fonctionnement du marché du travail (différentiel de salaire et/ou de taux d’emploi, selon les niveaux de diplôme).

Dans cet article, nous montrons – en veillant à établir, à chaque étape, les liens de causalité - comment l’éducation affecte directement la cohésion sociale. Pour faire bref, les systèmes

---

<sup>24</sup> Tous les coefficients du Tableau 2 ont le signe attendu : rappelons que, par construction, notre indice de mobilité sociale intergénérationnelle affiche une valeur d’autant plus élevée que cette dernière est faible et que l’indice de Gini est d’autant plus faible que l’égalité des revenus est élevée.

d'enseignement obligatoire plus inégalitaires génèrent *in fine* une plus faible mobilité sociale intergénérationnelle, fragilisant de ce fait la cohésion sociale<sup>25</sup>. La mobilité sociale intergénérationnelle émerge d'ailleurs comme un déterminant majeur de la cohésion sociale.

Peut-on s'attendre, une fois ce diagnostic plus largement diffusé, à voir les pays à l'enseignement obligatoire particulièrement inégalitaire – en clair, ceux relevant du modèle continental – s'atteler sans délai à démanteler les caractères structurels de leurs systèmes éducatifs à la base de ces inégalités ? Sans doute non car il faudra compter sur des résistances farouches. Les modèles éducatifs sont en effet profondément enracinés dans la culture des différents pays en ce sens qu'ils reflètent – fût-ce de manière inconsciente – une valeur jugée centrale par les sociétés concernées.

Une perspective éclairante sur cet enracinement culturel provient de travaux portant sur les systèmes de protection sociale. Ces travaux<sup>26</sup> identifient quelques grands “régimes” de protection sociale qui se partagent l'Europe en autant d'aires culturelles distinctes au sein desquelles le poids de l'Histoire, conjugué aux forces sociales et politiques dominantes (de tradition sociale-démocrate, libérale ou démocrate-chrétienne), a produit des systèmes de protection sociale partageant des traits communs. Ils montrent ensuite que les caractères structurels de chacun de ces régimes de protection sociale reflètent la valeur centrale des sociétés concernées<sup>27</sup> : l'égalité pour le premier régime (qualifié de “social-démocrate”), la liberté pour le deuxième (qualifié de “libéral”), le souci du maintien de l'ordre social – « chacun à sa juste place » - pour le troisième (qualifié de “conservateur”).

L'intérêt de ces travaux pour notre sujet réside dans l'observation suivante : la partition de l'Europe selon les régimes de protection sociale se révèle identique à celle opérée (cf. section 2) selon les modèles d'enseignement obligatoire<sup>28</sup> : le régime de protection sociale “social-démocrate” correspond au modèle éducatif nordique, le régime “libéral” correspond au modèle éducatif anglo-saxon et le régime “conservateur” correspond au modèle éducatif continental. On vérifie également que les stratégies éducatives des différents modèles d'enseignement obligatoire, telles que décrites plus haut, répondent aux mêmes valeurs centrales des aires culturelles concernées. Ainsi, la stratégie éducative du modèle continental, basée sur le tri et le regroupement des élèves en ensembles homogènes correspond au « chacun à sa juste place » dicté par le souci du maintien de l'ordre social.

L'analyse comparée des politiques éducatives débouche donc sur un constat d'une cruelle ironie : ce sont les sociétés dont l'enseignement obligatoire intègre le plus nettement l'objectif de maintien de l'ordre social qui se révèlent, *in fine*, les plus vulnérables au risque d'effritement de la cohésion sociale.

Il faudra donc vaincre des réticences “culturelles”, mais l'enjeu – notre capacité de réponse collective aux changements et aux crises à venir – est à ce prix.

---

<sup>25</sup> La France et la Belgique en fournissent une bonne illustration : ces deux pays sont ceux qui affichent à la fois les enseignements obligatoires les plus inégalitaires et les indices de cohésion sociale les plus faibles parmi les pays “riches” (c.à.d. hors Europe du Sud et de l'Est) de notre échantillon.

<sup>26</sup> Cf. Esping-Andersen (1990) et ses successeurs.

<sup>27</sup> Cf. Lambert (2019) pour un exposé plus détaillé.

<sup>28</sup> Ce qui ne doit pas surprendre, sachant que les systèmes de protection sociale et d'enseignement obligatoire ont été mis en place au cours d'une même période, qui va de la fin du 19<sup>e</sup> au milieu du 20<sup>e</sup> siècle.

## Bibliographie

- DRAGOLOV, G., IGNACS, Z., LORENZ, J., DELHEY, J. and BOEHNKE, K. (2013), *Social Cohesion Radar. An International Comparison of Social Cohesion*, Bertelsmann Stiftung.
- DUBET, F., DURU-BELLAT, M. et VÉRÉTOUT, A. (2010), *Les Sociétés et leurs écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Ed. du Seuil, Paris.
- DURU-BELLAT, M., VÉRÉTOUT, A. and DUBET, F. (2013), “Education and Social Cohesion in a Comparative Perspective”, in *The Dynamics of Social Outcomes of Education Systems* by Janmaat, G., Duru-Bellat, M., Green, A. and Mehaut, P. (eds), Palgrave, Macmillan.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- EUROFOUND (2018), *Social Cohesion and well-being in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- GREEN, A. and PRESTON, J. (2006 a), “Education and Social Cohesion: Re-Centering the Debate”, Chapter 1 of *Education, Equality and Social Cohesion: a comparative analysis* by Green, A., Preston, J. and Janmaat, G. (eds), Palgrave, Macmillan.
- GREEN, A., PRESTON, J. and JANMAAT, G. (2006 b), *Education, Equality and Social Cohesion: a comparative analysis*, Palgrave, Macmillan.
- GREEN, A. and JANMAAT, G. (2011), *Regimes of social cohesion: Societies and the crisis of globalization*, Palgrave, Macmillan.
- JANMAAT, G., DURU-BELLAT, M., GREEN, A. and MEHAUT, P. (2013), *The Dynamics of Social Outcomes of Education Systems*, Palgrave, Macmillan.
- JENSON, J (2010), *Defining and measuring social cohesion*, United Nations Research Institute for Social Development and Commonwealth Secretariat, London.
- LAMBERT, J.-P. (2019), « L’enseignement en Europe : choc des cultures et performances contrastées », *La Revue Nouvelle*, n°7/2019, octobre 2019.
- LAMBERT, J.-P. (2020), « Les enseignements obligatoires inégalitaires génèrent-ils des enseignements supérieurs moins démocratiques ? Une analyse comparée des systèmes », *Working Papers du CEREC* n° 2020/6, accessible sur <https://cerec.be/publications/>
- OECD (*année*), *Education at a glance <éditions successives>*, Editions OCDE.
- OECD (2016 a), *PISA 2015 Results (Vol. I): Excellence and Equity in Education*, Editions OCDE.
- OECD (2016 b), *PISA 2015 Results (Vol. II): Policies and Practices for Successful Schools*, Editions OCDE.
- OECD (2018), *A Broken Social Elevator. How to Promote Social Mobility?*, Editions de l’OCDE, Paris.
- SCHIEFER, D. and VAN DER NOLL, J. (2017), “The essentials of social cohesion: A literature review”, *Social Indicators Research*, 132(2), pp. 579-603.

## Annexe 1

	Indice <sup>29</sup> d'inégalité de l'enseignement obligatoire	Indice <sup>30</sup> de démocratisation de l'enseignement supérieur	Indice <sup>31</sup> de mobilité intergénéér. en éducation	Indice général <sup>32</sup> de cohésion sociale
<b>Modèles</b>				
<b>Nordique</b>				
Danemark	76	2,08	7,79	1,32
Finlande	78	1,71	4,53	1,05
Norvège	72	1,91	6,35	1,26
Suède	94	2,00	7,62	0,95
<b>Moyenne "Nordique"</b>	<b>80,0</b>	<b>1,92</b>	<b>6,57</b>	<b>1,15</b>
<b>Anglo-saxon</b>				
Royaume-Uni	84	1,88	19,80	0,24
Irlande	80	1,91	19,94	0,54
Canada	71	1,69	6,97	0,83
Australie	92	1,75	7,1	0,88
Etats-Unis	90	2,36	32,3	0,82
<b>Moyenne "Anglo-saxon"</b>	<b>83,4</b>	<b>1,92</b>	<b>17,22</b>	<b>0,67</b>
<b>Continental</b>				
Belgique	110	2,16	19,32	-0,20
France	118	2,30	24,7	-0,07
Pays-Bas	95	2,07	10,22	0,58
Autriche	97	2,93	24,38	0,52
Allemagne	103	2,43	30,84	0,39
<b>Moyenne "Continental"</b>	<b>104,6</b>	<b>2,38</b>	<b>21,91</b>	<b>0,24</b>
<b>Europe du Sud</b>				
Italie	76	2,58	81,33	-0,49
Espagne	82	2,31	11,71	-0,11
<b>Moyenne "Europe du Sud"</b>	<b>79,0</b>	<b>2,45</b>	<b>46,52</b>	<b>-0,30</b>
<b>Europe de l'Est</b>				
Estonie	69	1,65	6,69	-0,32
Pologne	86	2,31	80,05	-0,33
Tchéquie	107	4,31	125,7	-0,47
Slovaquie	101	3,32	157,1	-0,65
<b>Moyenne "Europe de l'Est"</b>	<b>90,8</b>	<b>2,90</b>	<b>92,5</b>	<b>-0,44</b>

<sup>29</sup> Mesuré par l'écart des scores aux tests PISA 2015 entre les quartiles extrêmes de la distribution de l'indice socio-économique et culturel (cf. Lambert, 2019).

<sup>30</sup> Source : Lambert (2020), sur la base de résultats d'enquêtes publiés dans les diverses éditions de *Education at a glance* (OCDE).

<sup>31</sup> Source : OECD (2018).

<sup>32</sup> Source : Dragolov et al. (2013), pour la Fondation Bertelsmann.

## Annexe 2 : Modèles estimés sur l'indice **central**<sup>33</sup> de cohésion sociale

	Modèle estimé sur l'ensemble des pays (20 pays)		Modèle estimé sur tous les pays sauf Eur. du Sud et Eur. de l'Est (14 pays)	
Variable dépendante : Indice <b>central</b> de cohésion sociale	Coefficients standardisés	Valeur t de Student	Coefficients standardisés	Valeur t de Student
<u>Variabes “moteurs”</u>				
• Mobilité sociale intergénérationnelle	-0,69 ***	-4,84	-0,70 ***	-3,87
• PIB/habitant	0,33 ***	2,42	0,30 *	1,63
• Gini (après taxes)	-0,39 ***	-3,32	/	/
Valeur du R <sup>2</sup> : 0,81			Valeur du R <sup>2</sup> : 0,65	

\*\*\*, \*\*, \* : coefficients significativement  $\neq$  de 0 avec probabilités respectives de 95%, 90% et 85%.

**Tableau 3 : variables “moteurs” de la cohésion sociale**  
(avec Y = indice **central** de cohésion sociale)

### Indice central de cohésion sociale

<b>Modèle nordique</b>		<b>Europe du Sud</b>	
Danemark	5,70	Italie	-1,96
Finlande	3,44	Espagne	-0,38
Norvège	5,08		
Suède	4,08	<b>Moy. “Europe du Sud”</b>	<b>-1,17</b>
<b>Moy. “Nordique”</b>	<b>4,58</b>		
<b>Modèle anglo-saxon</b>		<b>Europe de l'Est</b>	
Royaume-Uni	0,97	Estonie	0,59
Irlande	0,19	Pologne	-1,91
Canada	2,61	Tchéquie	-1,72
Australie	2,07	Slovaquie	-2,93
Etats-Unis	1,17		
<b>Moy. “Anglo-saxon”</b>	<b>1,40</b>	<b>Moy. “Europe de l'Est”</b>	<b>-1,99</b>
<b>Modèle continental</b>			
Belgique	1,06		
France	-0,07		
Pays-Bas	3,31		
Autriche	0,92		
Allemagne	1,32		
<b>Moy. “Continental”</b>	<b>1,31</b>		

<sup>33</sup> L'indice **central** de cohésion sociale est constitué des trois sous-indices (confiance accordée aux autres, confiance envers les institutions et perception de la société comme étant équitable) considérés comme “centraux” dans Dragolov et al. (2013).