

LES SOCIÉTÉS ET LEUR ÉCOLE

*FRANÇOIS DUBET,
MARIE DURU-BELLAT,
ANTOINE VÉRÉTOU*

LES SOCIÉTÉS ET LEUR ÉCOLE

Emprise du diplôme et cohésion sociale

ÉDITIONS DU SEUIL
25, bd Romain-Rolland, Paris XIV^e

ISBN 978-2-02-102009-0

© Éditions du Seuil, août 2010

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

www.seuil.com

Extrait de la publication

Introduction

Les responsables politiques, ainsi que chacun de nous, avons généralement la plus grande confiance dans l'éducation scolaire : la connaissance est supérieure à l'ignorance ; il est bon que tous les membres d'une même société partagent des valeurs communes, les savoirs sont nécessaires à la croissance économique... Mais cette confiance va bien au-delà quand on est tenté de croire que l'école est capable de transformer les sociétés, de les rendre meilleures, plus justes et plus solidaires. On pense alors que le développement des systèmes éducatifs peut réduire les inégalités sociales en offrant la connaissance à tous, en permettant à chacun de faire valoir son mérite et ses talents, en développant l'égalité des chances. L'école serait capable, à chaque génération, de redistribuer les individus dans les diverses positions sociales et d'accroître ainsi la mobilité sociale. Non seulement l'éducation serait favorable à la justice sociale, mais elle pourrait renforcer la cohésion des sociétés en développant les valeurs de la démocratie, de la tolérance, de la liberté, en confortant la confiance en soi et dans autrui. Le développement des systèmes scolaires ne créerait pas seulement du « capital humain » et des compétences utiles à la croissance économique, il rendrait aussi les sociétés meilleures et plus « civilisées ». Ne suffirait-il pas d'ouvrir une école pour fermer une prison ?

A priori, ces croyances et ces convictions ne sont pas discutables, notamment quand il s'agit des pays les plus pauvres dans lesquels l'éducation de base est encore un bien

rare¹. Il est évident que le savoir détache des croyances les moins fondées et les moins rationnelles en formant des individus plus autonomes. Le plus souvent, le niveau d'éducation des individus favorise leur tolérance, leur civisme et leur ouverture au monde². On voit bien aussi que ceux qui ont tenté leur chance à l'école parviennent parfois à échapper au destin social fixé par leur naissance. Il est clair enfin que les diplômés sont utiles à chacun de nous pour avoir un emploi et pour être mieux payé. Il est donc difficile de ne pas croire aux vertus du développement continu de l'éducation scolaire ; d'ailleurs, les dirigeants qui en appellent à « la société de la connaissance » et les organisations syndicales qui réclament plus de moyens pour l'éducation partagent tous cette confiance dans l'école. Il ne s'agit donc pas de critiquer cette conviction commune, mais de regarder si elle vaut partout et toujours en comparant les systèmes scolaires entre eux et les sociétés entre elles afin de savoir dans quelles conditions il est réaliste et sage d'attendre autant du développement des systèmes scolaires.

Pour répondre à cette question, se pose d'abord un problème d'échelle, car ce qui vaut pour les individus ne vaut pas forcément pour les sociétés. On raisonne trop souvent en généralisant des expériences individuelles. Comme les individus les plus scolarisés sont mieux payés, il faudrait scolariser longuement tout le monde pour que chacun gagne plus ; comme il arrive que les enfants d'origine modeste obtiennent de grands succès scolaires, on multipliera ces succès en accroissant le rôle de l'école ; comme les individus les plus scolarisés sont plus libéraux et tolérants que les moins scolarisés, il suffit de garder les élèves plus longtemps à l'école... Tous ces raisonnements semblent frappés au coin du bon sens. Or le fait de mieux payer les salariés les plus scolarisés ne signifie pas que les salaires augmenteraient si tous les salariés faisaient de plus

1. Duflo, Esther, *Lutter contre la pauvreté*, t. I, *Le Développement humain*, Paris, Seuil/La République des idées, 2010.

2. Christian Baudelot, François Leclerc (dir.), *Les Effets de l'éducation*, Paris, La Documentation française, 2005.

longues études. Rien n'indique que l'école accroisse partout et toujours l'égalité des chances ; les hiérarchies scolaires peuvent être aussi rigides que les hiérarchies sociales et peut-être ne sont-elles pas plus justes, même quand elles semblent plus légitimes. Rien ne prouve que les compétences scolaires soient toutes et toujours utiles à l'activité sociale ; plus simplement, elles peuvent permettre de classer les individus, de sélectionner les élites et d'exclure les moins compétents. Quant aux valeurs et aux attitudes développées par l'école, elles ne se transforment pas nécessairement en un bien collectif puisque les sociétés les plus éduquées ne sont pas automatiquement les plus tolérantes, les plus paisibles et les plus cohésives¹. Malheureusement, bien des sociétés ouvrent, à la fois, des écoles et des prisons, et plutôt que de croire ou de ne pas croire dans les vertus du développement de l'éducation scolaire, il faut se demander par quels mécanismes et dans quelles conditions les systèmes scolaires sont en mesure d'affecter positivement l'intégration et la cohésion des sociétés. Cette interrogation est au cœur de ce livre.

L'essentiel de la sociologie de l'éducation a longtemps été consacré à la question de savoir ce que la société faisait à l'école en montrant les effets des inégalités sociales sur la formation des inégalités scolaires. Tout en croyant aux vertus de l'éducation scolaire, on pense assez naturellement que les écoles sont le produit des sociétés auxquelles elles sont mécaniquement ajustées. Or, rien n'est moins sûr puisqu'il suffit d'observer que des sociétés relativement semblables en termes d'inégalités sociales et de valeurs ont construit des systèmes scolaires bien différents. Ainsi, les sociétés allemande et française, ou bien américaine et canadienne, sont relativement proches tout en ayant des systèmes scolaires assez contrastés en termes d'organisation, de production d'inégalités et de style éducatif. Il existe une certaine distance entre les sociétés et leur école : il n'est pas rare que certains systèmes scolaires soient plus inégalitaires que leur société, alors que d'autres sont moins inégalitaires

1. Andy Green, Jan Janmaat, John Preston, *Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis*, New York, Palgrave Macmillan, 2006.

que leur société. Il n'est pas rare non plus que certaines écoles développent des styles éducatifs relativement distants des valeurs et des attitudes qui dominent dans la société. Après tout, l'école américaine développe un style plutôt bienveillant et compréhensif à l'égard des élèves, tout en favorisant la concurrence et la compétition dans la vie économique et professionnelle. Ces quelques observations invitent à penser que si l'école n'est pas le clone de la société dans laquelle elle se trouve, il n'y a pas de raison de croire que les sociétés seraient, à leur tour, directement transformées par les pratiques et les politiques scolaires.

Rien ne prouve *a priori* qu'une école relativement ouverte et équitable produise une société plus mobile et plus juste. En la matière, on peut faire l'hypothèse que tout dépend de la manière dont les sociétés utilisent les qualifications scolaires. Quand un pays considère que les diplômes doivent déterminer strictement les positions sociales, non seulement les inégalités scolaires jouent un rôle considérable dans le destin social des individus, mais on peut imaginer que les parents accentueront les écarts scolaires décisifs à leurs yeux si la totalité de l'avenir social de leurs enfants se joue à l'école. À l'opposé, les mêmes inégalités scolaires jouent un rôle bien différent dans un pays qui croit moins à l'école et développe d'autres systèmes d'accès à l'emploi et à un statut ; le jeu scolaire y sera plus détendu puisque l'accès à l'emploi passe par d'autres voies que l'école. Il ne faut donc pas s'intéresser seulement aux conséquences scolaires des inégalités sociales, mais aussi aux effets sociaux des inégalités scolaires. Et c'est dans le jeu de ces deux mécanismes, situés en amont et en aval de l'école, que se tiennent les plus grandes différences entre les pays. De la même manière, les attitudes et les valeurs promues par l'école ne deviennent pas forcément des valeurs collectives quand elles ne sont pas relayées par les sociétés, par les entreprises, les familles et les médias.

Dans tous les cas, s'il faut tenir compte de ce que l'école fait à ceux qu'elle éduque bien et longtemps, il faut aussi évaluer ce que l'école fait à ceux qui échouent et en sortent précocement. Un très bon enseignement supérieur offert à la moitié de la population peut dégrader sensiblement le sort et les conditions de vie

de ceux qui n'y accèdent pas. Les relations entre les systèmes scolaires et les sociétés dans lesquelles ils s'inscrivent sont bien plus complexes et bien plus incertaines que nous pourrions le croire quand on pense que les systèmes éducatifs sont le simple produit des sociétés, ou, au contraire, en affirmant que l'école a la capacité quasiment miraculeuse de transformer les sociétés. En fait, cette double croyance repose sur un principe de continuité de l'école et de la société et c'est cette affirmation qu'il faut interroger, non pour démystifier les croyances communes, optimistes ou critiques, mais pour produire des connaissances raisonnables. Dès lors, il ne s'agit plus de comparer seulement des sociétés et des systèmes éducatifs, mais il faut s'intéresser aux manières dont les systèmes éducatifs et les sociétés « s'accrochent » les uns aux autres. Ni le déterminisme fataliste de la simple reproduction sociale, ni le volontarisme héroïque d'une école capable de changer le monde ne résistent aux faits. Et ces faits se révèlent dans la comparaison de pays relativement comparables. Pour saisir la nature des liens entre les sociétés et les systèmes scolaires, il faut donc confronter terme à terme certaines caractéristiques des sociétés et certaines caractéristiques des systèmes scolaires.

Pour cela, nous commencerons logiquement par cerner les sociétés et les écoles afin de les comparer entre elles. Les sociétés et les systèmes scolaires seront d'abord caractérisés en fonction de leur intégration (leur structure et leur degré d'inégalité) et de leur cohésion (les valeurs qui font lien). Nous essaierons ensuite d'en tirer analyses et conclusions en étudiant la nature et la force des relations entre les systèmes scolaires et les sociétés. Ce travail vise aussi à nous aider à penser plus rationnellement les politiques scolaires. Plutôt que d'affirmer qu'il est bon de développer encore et toujours plus l'éducation scolaire parce qu'elle est bonne en soi, il faut réfléchir sur les effets que l'éducation scolaire peut avoir sur la société, sur les parcours sociaux des individus et sur les valeurs qui font lien dans les pays riches et déjà scolarisés.

1. Intégration et cohésion

C'est une gageure que d'essayer de comparer des sociétés et des systèmes scolaires, car ceci implique nécessairement d'appauvrir la réalité en prenant le risque de n'en retenir que quelques caractéristiques aisément identifiables et comparables entre elles. Chaque société et chaque école sont si profondément singulières que la comparaison de deux pays exigerait une érudition telle que toute la vie d'un chercheur n'y suffirait pas. Pour élargir l'analyse à un grand nombre de pays, il faut donc se résoudre à adopter une focale grossière conduisant à isoler quelques éléments relativement stables sur lesquels appuyer une comparaison raisonnée et nécessairement limitée. Nous devons garder à l'esprit que cette réduction laisse de côté une grande part de la réalité et de la singularité des sociétés et des systèmes scolaires.

Nous retiendrons deux grandes façons de caractériser les ensembles sociaux. La première est celle de l'intégration : elle consiste à décrire les systèmes sociaux et les systèmes scolaires par leur structure, c'est-à-dire par la distribution objective des positions sociales : inégalités sociales et scolaires, taux d'emploi des femmes, transferts sociaux, niveau des élèves... La seconde est celle de la cohésion¹ : elle définit les attitudes, les valeurs et les dispositions favorables à la

1. La cohésion correspond à ce que David Lockwood nomme « intégration sociale » : « Social integration and system integration », in George K. Zollschan, Walter Hirsch (dir.), *Exploration in Social Change*, Londres, Routledge, 1964, p. 244-257.

coopération, à la confiance et à la tolérance qui forment notamment ce qu'on appelle aujourd'hui et de manière globale la confiance et le « capital social »¹. De ce point de vue, les sociétés ne tiennent pas seulement par leur structure, elles tiennent aussi par la nature des relations que tissent les individus entre eux et avec les institutions. Sans doute de façon très schématique, on peut donc caractériser les diverses sociétés et les divers systèmes scolaires par la manière dont ils combinent intégration et cohésion sociale ou, plus exactement, des indicateurs d'intégration et des indicateurs de cohésion qui en donnent la contrepartie observable².

Intégration

Des sociétés peuvent être globalement comparables par leur structure, c'est-à-dire par le système des statuts et des positions qu'elles attribuent aux individus. Elles sont alors caractérisées par l'ampleur de leurs inégalités³ et par le dynamisme du marché du travail. Dans cette perspective, plus le chômage est faible et les inégalités sociales limitées, plus on peut considérer qu'une société

1. Sur une présentation synthétique de cette notion, on consultera : Antoine Bevort, Michel Lallement (dir.), *Le Capital social. Performance, équité et réciprocité*, Paris, La Découverte-Mauss, 2006 ; Sophie Ponthieux, *Le Capital social*, Paris, La Découverte, « Repères », 2006. Parmi les très nombreux ouvrages consacrés au capital social : James S. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1990 ; Robert D. Putnam, *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster, 2000.

2. Il va de soi que cette comparaison n'a de sens que dans le cas de pays relativement proches en termes de richesse et de niveau de développement. De trop grands écarts interdiraient toute comparaison puisque rien ne serait alors « égal par ailleurs ».

3. Les notions d'égalité et d'inégalité sont toujours relatives, aucune société n'étant parfaitement égalitaire. On doit aussi avoir en mémoire que, sur l'ensemble de la planète, les plus grandes des inégalités sociales opposent les pays entre eux (et non les individus au sein de chaque pays), ce qui nous invitera à ne comparer que des pays relativement proches.

est intégrée puisque chacun y a une place et une « fonction », et puisque les positions sociales ne sont pas trop éloignées les unes des autres. Mais ces deux dimensions ne vont pas forcément ensemble. Certaines sociétés peuvent être inégalitaires et donner des emplois à tous, comme les États-Unis avant la crise de l'automne 2008, alors que d'autres peuvent donner des emplois plus sûrs et moins inégaux, tout en ayant un taux de chômage plus élevé, comme c'est le cas de la France. D'autres pays encore semblent capables de donner de l'emploi à tous tout en étant égalitaires, les sociétés scandinaves par exemple, alors que certaines échouent sur les deux tableaux, comme les pays de l'Europe centrale et du sud du continent. Cette caractérisation est cependant extrêmement grossière et appelle un grand nombre de questions relatives à la nature des emplois, qui peuvent être plus ou moins précaires, au sort fait aux femmes et aux migrants... S'il est difficile de considérer que certaines sociétés sont meilleures que d'autres, on peut toujours montrer qu'elles ne sont pas intégrées de la même façon quand, par exemple, les unes « échangent » des inégalités assez fortes contre le plein emploi, alors que d'autres « choisissent » d'échanger la sécurité du plus grand nombre contre le chômage endémique d'une partie de la population.

Cette caractérisation de l'intégration des sociétés étant extrêmement sommaire, il importe de la préciser en se demandant quel rôle jouent l'État-providence, la législation du travail et la sécurisation des statuts. On sait que les inégalités de revenus ne sont pas les seules inégalités et l'on doit aussi mesurer celles qui distinguent les groupes entre eux, les inégalités entre les femmes et les hommes, entre les autochtones et les étrangers et bien d'autres formes d'inégalités encore. Il importe aussi de savoir dans quelle mesure des variables globales, comme la richesse ou la taille des pays concernés, peuvent jouer un rôle dans l'intégration des sociétés. Cette manière de faire conduit souvent à ranger les sociétés sur une échelle d'intégration. Il n'est guère possible de faire autrement quand on joue avec les indicateurs statistiques disponibles, mais on doit se méfier d'un effet « palmarès », car il est bien évident que l'intégration sociale ne saurait se limiter aux taux d'emploi et aux échelles d'inégalités.

Certains pays peuvent présenter des écarts d'inégalités régionales prononcés que les statistiques agrégées par pays effacent¹. D'autres encore peuvent présenter des inégalités d'emploi élevées entre la ville et la campagne, sans que l'on puisse en déduire que les inactifs des campagnes ne sont pas intégrés autrement que par les emplois salariés.

Le même type de critères permet de caractériser les systèmes scolaires en termes d'intégration. Une école qui scolarise longtemps les élèves et qui les scolarise de manière commune est plus « intégrée » qu'une école qui les sélectionne précocement et dans laquelle nombre d'élèves sortent sans diplôme au terme de l'école obligatoire. De la même manière qu'une société, une école peut être plus ou moins inégalitaire. Elle peut offrir un niveau de connaissances moyen plus ou moins élevé et, surtout, elle peut engendrer de plus ou moins grandes inégalités de performances et de parcours entre les élèves. Plus un système scolaire offre un niveau d'éducation moyen élevé, plus il est probable que la distribution des résultats scolaires entre les meilleurs et les moins bons des élèves est étroite, et plus on pourra considérer que ce système est intégré car il offre des biens scolaires communs assez largement répartis tout en limitant l'inégalité de leur distribution. Ce sont généralement les qualités dont semblent dotés les systèmes scandinaves. En revanche, quand un système ne retient pas les élèves longtemps et ouvre largement l'éventail de leurs performances, si l'éducation de base y est faible alors que des universités y sont excellentes, on peut le tenir pour beaucoup moins intégré. En croisant les taux de scolarisation avec le niveau des inégalités scolaires, il en découle, comme pour les sociétés, plusieurs modalités : il existe des systèmes développant une forte scolarisation tout en étant plus ou moins inégalitaires, et des systèmes scolarisant moins longtemps moins d'élèves tout en étant, eux aussi, plus ou moins inégalitaires.

Les diverses configurations de l'intégration scolaire dépendent d'une série de facteurs et de conditions tenant à l'organisation des

1. C'est notamment le cas de pays comme l'Espagne, les États-Unis et l'Italie.

systèmes éducatifs. Quelle est la longueur de la scolarité commune, quelle est la part du privé, quelle est l'architecture globale du système, quel est le degré de centralisation et celui de l'autonomie des établissements... ? Si l'on tient compte de toutes ces caractéristiques ainsi que de la place de la formation professionnelle et de la formation tout au long de la vie, il est possible d'élargir la définition de l'intégration scolaire.

Même s'il est raisonnable de faire l'hypothèse qu'il y a des liens entre l'intégration des sociétés et celle des systèmes scolaires, on peut se demander si ces liens sont constants et homogènes. Il est possible que les sociétés ne donnent pas à l'école exactement la même place et la même fonction. Et c'est évidemment dans les écarts que se jouent les comparaisons des diverses formes d'agencement entre les sociétés et leur école. Les dimensions de l'intégration ne se recouvrent qu'imparfaitement et certaines sociétés peuvent être moins intégrées que leurs écoles, alors que d'autres sont dans la situation opposée. Les pays scandinaves scolarisent beaucoup avec peu d'inégalités scolaires alors que les États-Unis, par exemple, scolarisent tout autant mais en créant bien plus d'inégalités de performances entre les élèves. Ceci peut sembler évident puisque la société américaine est bien plus inégalitaire que les sociétés scandinaves. Mais ce n'est pas aussi simple, car nous verrons qu'au sein même des sociétés comparables du point de vue des inégalités sociales, les inégalités scolaires sont extrêmement variables : l'école allemande est plus inégalitaire que l'école française, qui est elle-même plus inégalitaire que l'école finlandaise...

Cohésion

Il existe une très abondante littérature sur la cohésion sociale définie autour des valeurs, des traditions culturelles et des histoires politiques des sociétés. Afin d'assurer leur unité, les sociétés misent plus ou moins sur les vertus attribuées au marché, à l'action de l'État, aux sentiments d'appartenance culturelle ou aux accords

négociés entre les partenaires sociaux ; tout dépend de la genèse historique et politique des États-nations modernes. Il est bien évident, par exemple, que la Grande-Bretagne a fait confiance au marché et à la *common law*, là où la France a cru d'abord dans le colbertisme économique et l'universalisme républicain. Certaines sociétés sont culturellement homogènes, d'autres le sont moins, certaines sont liées par la religion, d'autres par des vertus plus civiques... On peut alors caractériser les pays en fonction de leur « régime de cohésion sociale »¹. Dans la mesure où l'on est convaincu que les croyances et les valeurs partagées jouent un grand rôle dans le développement économique des sociétés, la notion de cohésion sociale s'est aujourd'hui imposée comme un outil clé des agences et des organismes internationaux soucieux de la gouvernance de sociétés que la mondialisation a placées simultanément en concurrence et dans une obligation de coopération. Aussi, les responsables politiques, les sociologues et les experts des grands organismes internationaux comme l'OCDE, le FMI ou la Banque mondiale parlent de plus en plus de cohésion sociale.

Sauf à considérer qu'il s'agit là d'une mode ou d'une simple « ruse » néolibérale, on peut raisonnablement penser que la notion de cohésion est différente et complémentaire de celle d'intégration. Alors que l'intégration fait que les sociétés tiennent par le « système » et par le jeu des positions sociales, la cohésion suppose qu'elles tiennent par un ensemble de valeurs, de représentations et de croyances développant le civisme, la solidarité, la confiance en soi, dans les autres et dans les institutions. La notion de cohésion sociale invite à considérer que les sociétés sont ordonnées et dynamiques parce que les individus possèdent les qualités et les vertus qui leur permettent de vivre ensemble harmonieusement et de développer les conduites qui assurent la solidarité, nommée dans ce cas cohésion. Les individus sont actifs, engagés dans des réseaux de relations, inclus dans des groupes qui sont autant de ressources, et ce sont les liens sociaux plus que les positions sociales qui assurent

1. Andy Green, Jan G. Janmaat, *Regimes of Social Cohesion*, Draft Paper, 2009 (http://www.ioe.ac.uk/staff/LCEN/LCEN_11.html).

la densité et l'unité de la vie sociale. Dans ce cas, la confiance, en soi, dans les autres et dans les institutions apparaît comme une vertu cardinale. Non seulement elle accroît les relations, le civisme et la vie associative, mais elle renforce le capital social qui est tenu pour un des facteurs essentiels du développement et de la croissance¹.

Nous pourrions sans doute nous livrer à une critique idéologique et politique de la notion de cohésion, et surtout de son succès, afin de montrer comment, derrière des outils *a priori* techniques, elle porte avec elle une image des sociétés modernes et libérales. Sans aller très loin dans cette voie, force est de remarquer que les analyses de la cohésion privilégient un ensemble de critères caractérisant généralement les sociétés associant les vertus du dynamisme libéral à celles de la solidarité social-démocrate : elles sont actives, confiantes, solidaires, tolérantes, profondément démocratiques... Dans un ouvrage qui a rencontré un certain écho, Algan et Cahuc montrent, à partir des enquêtes internationales relatives aux valeurs, que les Français ont faiblement confiance dans le système politique, dans les institutions et dans les autres². Ils expliquent que ce déficit de confiance qui, à terme, engendre du chômage et des inégalités, procède d'un certain corporatisme, typique de notre pays, découlant de la multiplicité des régimes de protection et des attentes excessives à l'égard de l'État. Pour créer la confiance, il faudrait rendre l'État plus actif que protecteur. Dans tous les cas, la cohésion est la « morale » de la société civile, ce qui en fait une notion technique et un modèle normatif, une série d'indicateurs bien plus qu'un concept précis³. Ceci aboutit à quelques paradoxes puisque

1. Robert D. Putnam, avec Robert Leonardi, Rafaella Y. Netti, *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press, 1994.

2. Yann Algan, Pierre Cahuc, *La Société de défiance. Comment le modèle social français s'autodétruit*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2007.

3. Sur ce mélange de conceptions techniques et idéologiques du capital social, voir : Joseph Chan, Ho-Pong To, Elaine Chan, « Reconsidering social cohesion : developing a definition and analytical framework for empirical research », *Social Indicators Research*, vol. 75, n°2, 2006, p. 273-302 ; Jane Jenson, *Les Contours*

les sociétés qui répondent le moins à ces valeurs ancrées dans le Nord de l'Europe seront perçues comme peu cohésives ; c'est le cas de pays comme la Corée et le Japon dont nous aurions cependant du mal à penser qu'ils ne sont pas tenus par une forte adhésion à des valeurs communes. De même, nous pouvons ne pas apprécier le poids des valeurs dominant certaines sociétés traditionnelles, profondément religieuses et autoritaires, mais il serait difficile de ne pas les trouver cohésives si nous délaissions un moment l'ethnocentrisme des sociétés modernes, démocratiques et libérales qui définissent les outils du *benchmarking* et le palmarès de la cohésion.

De la même manière que l'intégration sociale, la cohésion des sociétés doit être expliquée par d'autres facteurs ou d'autres causes qu'elle-même. On doit notamment se demander quels sont les modèles culturels et les traditions politiques qui expliquent que les sociétés développent plus ou moins de confiance, de réseaux et de capital social. On doit essayer de savoir pourquoi les sociétés sont plus ou moins solidaires et actives. On sait, après les analyses de Crozier sur « la société bloquée », que la confiance des Français dans l'État les conduit à privilégier la défense des positions acquises ou héritées plutôt qu'à s'engager dans une vie démocratique et communautaire active acceptant les relations conflictuelles de face à face¹. On sait, à l'opposé, que l'image toquevillienne de la démocratie locale américaine repose *a priori* sur une forte cohésion sociale. Pourtant, on doit se méfier de ces clichés car, moins cohésive que les États-Unis, la France a des taux de criminalité bien plus faibles que ceux des États-Unis où la densité des liens communautaires n'empêche pas les communautés de se défier les unes des autres. C'est d'ailleurs une des limites de la théorie du capital social mise en évidence dans les derniers travaux de Putnam lui-même². À côté

de la cohésion sociale : l'État de la recherche au Canada, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 1998.

1. Michel Crozier, *La Société bloquée*, Paris, Seuil, 1971.

2. Robert D. Putnam, « E Pluribus Unum : diversity and community in the twenty-first century », *Scandinavian Political Studies*, vol. 30, n°2, 2007, p. 137-174.

de la cohésion sociale définie comme un ensemble d'opinions et de représentations sociales, il faut donc ne pas oublier des indicateurs plus objectifs et moins volatils. En effet, le thème de la cohésion sociale semble parfois bien idéologique lorsqu'il postule que les meilleures des sociétés sont celles qui ont les attitudes les plus conformes à l'idéal d'une vie sociale engendrée par la seule force de sa confiance et du capital social. Bref, une vie sociale qui aurait toutes les vertus du capitalisme, le dynamisme et le goût de l'innovation, sans en avoir les défauts, l'égoïsme et la brutalité des relations entre les groupes et les individus. Mais ces remarques et des interrogations ne suffisent pas à invalider la notion de cohésion sociale, surtout quand on s'intéresse à l'éducation et, donc, à la nature des valeurs transmises par l'école.

Il reste que nous ne pouvons établir de comparaisons qu'à l'aide des outils disponibles : les grandes enquêtes sur les valeurs et les attitudes des individus appuyées sur une conception moderne de la cohésion. Sur cette base, il est possible de définir la cohésion sociale par deux grandes familles de variables : 1. Le capital social, la densité des relations et de la vie associative, et les ressources relationnelles des individus... 2. La confiance dans les institutions sociales et politiques, dans les autres, et la confiance en soi-même et dans son avenir... Souvent, les deux dimensions sont si fortement articulées qu'elles se mêlent et la cohésion sociale est alors définie comme « les réseaux qui relient entre eux les membres d'une société et les normes de réciprocité et de confiance qui en découlent¹ ».

L'intérêt de la notion de cohésion vient moins de ce qu'elle nous apprend que de ce qu'elle se distingue de celle d'intégration. En effet, il pourrait sembler que la cohésion soit une simple conséquence de l'intégration sociale : il suffirait que chacun ait une place et que ces places soient relativement égales pour qu'une société soit automatiquement cohésive. Nous verrons qu'il n'en est rien car, du point de vue des indicateurs de cohésion, les sociétés semblent bien

1. James S. Coleman, cité in Sophie Ponthieux, *op. cit.*, p. 94.

différentes et surtout, fait essentiel pour notre propos, les sociétés les plus intégrées ne sont pas nécessairement les plus cohésives. La cohésion n'est donc pas réductible au versant subjectif de l'intégration, à une autre manière de dire la même chose. À l'aune de quelques indicateurs, certaines sociétés paraissent peu intégrées et très cohésives, comme les États-Unis, alors que la France semble bien plus intégrée et bien moins cohésive. La relative indépendance de ces deux dimensions montre, pour le moins, qu'il n'est pas absurde de les distinguer afin d'essayer de caractériser, même grossièrement, les sociétés à partir de leurs scores sur des échelles d'intégration et de cohésion.

La caractérisation des ensembles sociaux en termes de cohésion peut s'appliquer aux systèmes scolaires dont la fonction ne consiste pas seulement à distribuer les élèves selon une hiérarchie des mérites et des compétences. À travers leurs traditions et leurs styles pédagogiques, les écoles éduquent : elles forment des individus, des citoyens, des sujets, peu importe comment on les nomme, qui acquièrent un certain nombre de valeurs et de dispositions subjectives. Ainsi, il est possible de caractériser les systèmes scolaires en fonction des attitudes que manifestent les élèves. Certains systèmes sont très cohésifs, créent de la confiance, de l'esprit de groupe... et d'autres le sont beaucoup moins. Comme pour les sociétés, intégration et cohésion scolaires ne sont pas nécessairement associées. Alors que certains systèmes scolaires paraissent relativement bien intégrés grâce à une longue scolarité commune et à de faibles inégalités, les élèves ne se sentent pas véritablement appartenir aux établissements, ils n'ont guère confiance dans leurs enseignants, leurs camarades et en eux-mêmes. Ils n'ont pas confiance dans l'avenir et craignent que leurs diplômes ne leur donnent pas de travail. Les travaux de Cécile Van de Velde sur les jeunes de quelques pays européens mettent bien cette dimension en lumière¹. Comparés à leurs camarades anglais et danois, les jeunes Français n'ont guère

1. Cécile Van de Velde, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, «Le lien social», 2008.