

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE
D'EBOLOWA(ENSET)

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES, DES SCIENCES DE
L'EDUCATION, DE PEDAGOGIE ET DE
FORMATION BILINGUE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

TECHNICAL TEACHER'S TRAINING
COLLEGE OF EBOLOWA

DEPARTMENT OF DIDACTICS OF
DISCIPLINES, SCIENCES OF
EDUCATION, PEDAGOGY AND
BILINGUAL TRAINING

FILIERE : CONSEILLER D'ORIENTATION

**CAPITAL SOCIAL ET REUSSITE SCOLAIRE : CAS DES
ELEVES DES CLASSES DE CINQUIEME ET DE QUATRIEME
DU LYCEE D'EBOLOWA RURAL**

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de Conseiller d'Orientation
(DIPCO),*

Par :

WILLY ERNESTINO MBOLEZE

Licence en droit : Option Droit Public

Matricule : 19W1336



Sous la direction de :

Pr BINGONO Emmanuel

Maître de Conférences

ANNEE ACADEMIQUE 2020-2021

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS- ACRONYMES- SIGLES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	6
CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE.....	16
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	37
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	46
CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS.....	80
CONCLUSION.....	86
BIBLIOGRAPHIE.....	93
ANNEXES.....	107
TABLE DES MATIERES.....	112

A

**Ma chère maman, *MME NGONO NNENGUE*
BEATRICE MARIE, par qui je puis tout...**

REMERCIEMENTS

A la fin d'un tel travail, nous nous rendons compte que nous n'aurions jamais eu le courage et l'ambition de faire et surtout d'achever cette formation sans les encouragements, les appréciations et le soutien régulier de certaines personnes. Qu'il nous soit donc à ce propos permis d'adresser nos sincères remerciements à :

- Notre Chef de Département et encadreur le Pr. Emmanuel BINGONO, qui a accepté diriger ce travail et qui nous a suivi tout au long de la rédaction de ce mémoire, et à qui nous rendons un hommage mérité pour son rôle central dans la formation de notre esprit scientifique. Nous n'oublierons jamais la courtoisie avec laquelle il nous a toujours reçu, et la rigueur qu'il nous a imposé sur le plan méthodologique ;

- Madame le Directeur de l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET), le Pr. Salomé NDJAKOMO ESSIANE, pour tous les efforts consentis pour que nous ayons une formation de qualité ;

- M. Jean Arnaud EKANGA, pour son apport dans ce travail, ses conseils et encouragements. Malgré un programme surchargé, il a toujours eu le temps de nous rencontrer.

- M. Maxime ETOUA ONDOUA pour l'accompagnement et l'assistance.

- Notre famille, qui nous a toujours écouté, encouragé, soutenu moralement et surtout financièrement tout au long de cette formation. Nous pensons ici à : Mon père M.

Denis MBOLE ZE; L'Honorable Jean Jacques ZAM pour la confiance accordée; M.

Dieudonné MVENG pour avoir cru en nous; ma compagne Marie Louise Chapline ANGUE NKOULO pour les multiples prières et tout le soutien indéfectible depuis toutes ces années.

Ma grande sœur Mireille Gracia BELINGA et mes frères Steve F. ZE et Gildas A.

AVOULOZE « FAME SENE » pour la confiance et les soutiens multiformes; BELINGA

Steve- F. mon beau-frère; C. Michelle MENGUE ZIE. Les familles : Rodrigue LEBOGO

TALA, HENRI MVOTO BEYEME, Valérie BISSONO ANDJAMA, Richard TIWA, Francis

TCHAYA, Patrick BOKO, Emmanuel ROBERTSON ; DISSAK DELON ; Junior EVOUNG

EBO'O pour leurs prières. Mes chers oncles et tantes, Charles Roger EVOUNG, Gisèle

MEDJO, Régine Angèle AEBI. Rachelle M. NAMA NAMA; Blaise LONGMENE

MFOGHA ; Michelle M. EBAH, Bernard EDJENGUELE E.; Archille TIDO D.

LISTE DES ABREVIATIONS- ACRONYMES- SIGLES

Abréviations

CO : Conseiller d'orientation

SF : Session de formation

Acronymes

CEDEFOP : Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle

CELOS : Cellule de l'Orientation Scolaire

CETIC : Collège d'Enseignement Technique, Industriel et Commercial

CETIF : Collège d'Enseignement Technique Industriel des Filles

COSUP : Centre d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnel

ENSET : Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique

JNOS : Journée nationale de l'Orientation scolaire

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

OCDE : Organisation de Coopération et de Développements Economiques

Sigles

DPCPOS : Division des Projets de la Coopération de la Planification et de l'Orientation Scolaires

ESG : Enseignement Secondaire Général

EST : Enseignement Secondaire Technique

FNE : Fonds National de l'Emploi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le rapprochement des dimensions de la structuration et des dimensions du capital social.....	41
Tableau 2 : Tableau synoptique de la recherche.....	43
Tableau 3 : Les effectifs des élèves du Lycée d'Ebolowa Rural pour l'année scolaire 2020- 2021	46

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les modalités d'interaction entre structures et acteurs.....	40
Figure 2 : Arborescence thématique sur la question de la mobilisation du capital social par les élèves.....	90

RESUME

Le postulat de départ de cette étude est que « les ressources sociales comptent ». En milieu scolaire, ces ressources prennent plusieurs formes (enseignant, conseillers en orientation, psychoéducateur, travailleur social, surveillant, parents, communauté, etc.) qui peuvent jouer un rôle compensatoire et aider les élèves qui présentent des conditions *a priori* défavorables à « s'en sortir » quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours éducatif. A cet effet, la théorie de la structuration (Giddens, 1984) offre un modèle d'action qui recentre la mobilisation sur les élèves et articule les dynamiques de structuration individuelles et collectives.

L'étude de cas ethnographique (Merriam, 1998) est la démarche privilégiée. Plusieurs méthodes de collecte de données ont été employées, en particulier une observation participante d'une durée de trois mois, afin de documenter de la manière la plus exhaustive possible la mobilisation du capital social et répondre aux questions de recherche.

Mots-clés : capital social – théorie de la structuration – politiques éducatives

ABSTRACT

The premise of this research is that “social resources count”, meaning that they can play a compensating role and help students with *a priori* underprivileged conditions to “pull through” when they come up against difficulties during their educational path. It follows the lead of much scientific literature (Kamanzi & *al.*, 2007) and research reports (Deniger & *al.*, 2011) that establish a link between a school's social capital and academic success. Its main framework is structuration theory (Giddens, 1984): it articulates these constitutive dimensions of the suggested model by re-centering the action on students. The methodological approach consists of an ethnographic case study (Merriam, 1998).

Keywords: social capital – structuration theory – education policies

INTRODUCTION GENERALE

Cette recherche a pour origine une idée de sens commun que l'on retrouve de manière répandue dans les milieux de pratique et notamment les milieux de pratique dans des contextes difficiles (Deniger et *al.*, 2011): l'idée selon laquelle **les relations sociales « comptent »**, autrement dit, qu'elles peuvent jouer un rôle compensatoire et favoriser la réussite des élèves qui présentent des conditions initiales défavorables. L'idée sous-jacente est qu'à travers ces relations sociales (enseignants, psychoéducateurs, conseillers en orientation, techniciens en éducation spécialisée, enseignants, parents, communauté, pairs, etc.), mesurées comme du capital social, l'élève puisse accéder à des ressources culturelles, symboliques, économiques, voire sociales, auxquelles ils n'avaient pas accès initialement. Les écrits scientifiques sur le sujet soulignent ainsi un lien entre le capital social et la réussite scolaire des élèves, qu'il s'agisse de performance, persévérance ou de comportements pro-académiques (Kamanzi, Zhang, Deblois et Deniger, 2007). La piste d'action proposée dans cette recherche, est d'appréhender le capital social comme un levier d'action socio-organisationnel pour intervenir auprès des élèves qui présentent des conditions *a priori* défavorables. Certains décideurs politiques (OCDE, Banque Mondiale) ont déjà saisi le potentiel du capital social qu'ils appréhendent comme un moyen pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Toutefois, les milieux éducatifs plus particulièrement en Afrique Subsaharienne, demeurent encore frileux à intégrer la logique éminemment relationnelle induite par le capital social, qui va à l'encontre des politiques actuelles en éducation (Leana et Pil, 2014 ; Quintero, 2014). Alors que les enjeux de l'éducation en milieu défavorisé et incidemment ceux de justice sociale - demeurent de taille, la voie ouverte par le capital social pour les politiques éducatives nous a semblé suffisamment porteuse pour faire l'objet d'un travail de recherche.

Pour mener ce travail jusqu'au bout, nous nous sommes posés la question qui est celle de savoir comment la mobilisation du capital social par l'élève influence sa réussite scolaire ?

Le cadre théorique semi-inductif proposé ici présente deux entrées complémentaires sur la mobilisation du capital social. D'une part, il propose une définition du capital social à partir de ses principales dimensions : la dimension normative (Coleman, 1988 ; Putnam, 2000), la dimension structurelle (Bourdieu, 1986 ; Lin, 2000 ; Burt, 1999) et la dimension cognitive

(Nahapiet et Ghoshal, 1998) (2.1). D'autre part, la théorie de la structuration (Giddens, 1987) permet d'articuler ces trois dimensions du capital social selon un modèle d'action global en recentrant le phénomène de mobilisation sur les élèves. Le modèle bicéphale, qui distingue capital social accessible et capital social mobilisé, débouche sur l'énonciation des questions spécifiques de recherche qui viennent décliner l'objectif principal de recherche énoncé. Ces trois dimensions du capital social nous ont permis de formuler trois objectifs spécifiques et trois hypothèses de recherche.

Les questions de recherche énoncées à la fin du premier chapitre permettent de restituer un phénomène complexe ancré dans son contexte : la mobilisation du capital social dans une école. Elles ouvrent plusieurs portes, plus ou moins grandes, et qui appellent chacune à une méthode de collecte dédiée. Cette partie fournit l'occasion d'un rappel et d'une explicitation méthodologique de l'objectif de recherche et des questions qui en découlent : elle permet de les ancrer plus clairement dans la démarche d'investigation privilégiée. L'étude de cas ethnographique présente plusieurs caractéristiques méthodologiques particulières qui sont pertinentes pour les exigences théoriques posées dans la partie précédente. Elle fournit également l'occasion d'arrimer les questions soulevées de manière théorique avec leur ancrage méthodologique en présentant au fur et à mesure les multiples méthodes de collecte de données mobilisées.

L'étude de cas ethnographique présente plusieurs visées qui se conjuguent avec le projet de cette recherche. Cette section a justement pour fonction de les expliciter au regard des grandes lignes dégagées dans le chapitre théorique et notamment de révéler le statut particulier et l'apport de l'ethnographie dans cette étude de cas. Ces différents aspects complémentaires permettent ainsi de souligner les implications méthodologiques de la démarche engagée.

L'étude de cas ethnographique présente plusieurs visées qui se conjuguent avec le projet de cette recherche. Cette section a justement pour fonction de les expliciter au regard des grandes lignes dégagées dans le chapitre théorique et notamment de révéler le statut particulier et l'apport de l'ethnographie dans cette étude de cas. Ces différents aspects complémentaires permettent ainsi de souligner les implications méthodologiques de la démarche engagée.

Pour Merriam (1988), l'étude de cas vise à « illustrer, soutenir ou réfuter les postulats théoriques adoptés avant la collecte de données » (p.28). Les visées attribuées sont ainsi en accord avec le projet de cette recherche et tendent à étudier une catégorisation conceptuelle de

manière complexe (la mobilisation du capital social), comme le fruit de la négociation de sens entre la théorie et le terrain, mais également entre les définitions institutionnelles et celles des acteurs. Dès lors, l'objectif est d'induire, à partir des convergences ou des divergences de l'empirisme, une étude la plus complète possible du phénomène de mobilisation du capital social. Celle-ci est générée à partir des résultats selon les principes de généralisation analytique (Yin, 1994, 2003), et est issue de leur confrontation avec le cadre théorique, sans toutefois chercher la généralisation statistique de ces résultats, chose que le contexte local rendrait impossible. Une autre caractéristique en lien avec les conditions de recherche repose sur l'importance du contexte dans l'étude du phénomène. L'étude de cas est une méthode socialement située. Elle s'intéresse à un phénomène dans son contexte réel (Yin, 2003). Le contexte est d'autant plus important dans le cadre de cette recherche que le capital social est vu à la fois comme un processus et un résultat.

Le chercheur est ici dans une perspective subjective, une position d'« empathie » et d'engagement, qui est renforcée par la démarche ethnographique qui tisse l'étude de cas. Woods (1992) parle de « respect du monde empirique ». Larouche (2011) évoque les mêmes conditions en appelant à une nécessité de faire émerger une forme de reconnaissance : l'objectif est bien de relater le « regard d'en bas » de Pires (1997), ce qui consiste à donner une voix à ceux dont la parole est peu sollicitée. Il s'agit de montrer le quotidien des élèves et de leur donner ainsi le pouvoir à travers la mise en avant de leur parole plutôt que d'adopter le point de vue « unique, central, dominant, bref quasi divin » (Bourdieu, 1993, p. 14) de l'observateur et du lecteur comme dans l'épistémologie dominante en recherche.

Cette approche a été d'autant plus nécessaire que les élèves ont à plusieurs reprises fait preuve de résistance d'une part envers l'institution académique (l'école) et d'autre part envers le milieu de la recherche qu'on représentait et dont ils se méfiaient.

Arrivé au terme de ce cheminement, l'objectif principal de cette étude était de comprendre la mobilisation du capital social dans une école en milieu urbain, défavorisé. Notre réponse à cette question de recherche s'est établie en quatre temps : 1. Le capital social accessible; 2. Le capital social mobilisé; 3. Les espaces de médiation du capital social; 4. La capacité de l'école à générer du capital social.

Dans un premier temps, l'étude du capital social accessible a permis de tracer un portrait général du capital social accessible, qui constitue le cadre normatif de la mobilisation et qui va

influencer la manière dont les élèves mobilisent les ressources quand ils rencontrent des difficultés. Quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours, les élèves ont en effet accès à plusieurs ressources d'aide, incarnation manifeste du capital social. Il s'agit des ressources scolaires, des ressources communautaires, mais également des pairs et des parents. Ces ressources présentent toutefois des caractéristiques différentes selon leur nature, leur fonction, mais également leurs conditions de mobilisation prescrites (ou non) par l'institution. Certaines ressources répondent à une demande institutionnelle et interviennent de manière formelle, selon une approche *topdown*. D'autres ressources adoptent une approche d'intervention plus flexible, selon les besoins des élèves, leur octroyant ainsi une plus grande marge de manœuvre dans la mobilisation. A cela s'ajoute le fait que ces ressources sont porteuses de normes et valeurs institutionnelles en lien avec la réussite, l'apprentissage et le vivre-ensemble. Normes et valeurs qui vont également entrer en compte dans leur mobilisation. Enfin, l'école opère une sorte de hiérarchisation de ces ressources en conférant à certaines plus de pouvoir, de visibilité, une meilleure communication, voire même une place plus centrale dans la structure de l'école. Dans ce cadre, c'est le psychoéducateur (conseiller d'orientation), qui en l'absence d'orthopédaque devient le spécialiste de la difficulté scolaire.

Le deuxième temps de notre réponse nous a permis de nous intéresser plus précisément à la mobilisation des élèves. Et donc, à relativiser l'importance du cadre normatif. En nous intéressant à cette mobilisation, on a pu relever de nombreuses dissonances entre le capital social accessible et le capital social mobilisé. Il est ainsi apparu que les élèves ne mobilisent pas les ressources seulement en fonction du cadre normatif, c'est-à-dire en fonction de ce que l'école attend d'eux. Au contraire, ils mobilisent les ressources en fonction de leur propre projet et en fonction des marges de manœuvre qui leur sont imparties dans le cadre normatif. A cette fin, ils négocient leur mobilisation : ils attribuent d'autres rôles et fonctions aux ressources, ils mettent en place leurs propres conditions de mobilisation et ils adhèrent plus ou moins aux normes et valeurs en place.

L'étude de ces multiples négociations a permis de dégager huit processus de mobilisation, dynamiques, diachroniques et interactifs. Ces processus se répartissent en fonction de la signification que les élèves prêtent aux ressources, de leur adhésion aux normes et valeurs dont elles sont porteuses et du pouvoir qu'ils se dégagent face à leur mobilisation. Ainsi, il est apparu que les élèves qui acceptent les ressources, s'y soumettent, se les approprient ou les contrôlent, légitiment les normes et valeurs dont elles sont porteuses et entretiennent avec

elles une relation qui repose sur la confiance et la réciprocité. Au contraire, les élèves qui rejettent, évitent, manipulent ou fraternisent avec les ressources, ne légitiment pas forcément les normes et valeurs qu'elles véhiculent car leur propre système de normes et valeurs en est trop éloigné. Cela se traduit par un manque d'identification et de confiance entre les élèves et l'institution.

Cela a conduit, dans un troisième temps, à s'intéresser aux espaces de médiation du capital social comme des espaces intermédiaires qui favorisent la négociation entre le système des élèves et le cadre normatif de l'école. Dans cette optique, on s'est particulièrement intéressé au rôle que jouent dans ces espaces les agents de médiation du capital social, c'est-à-dire les acteurs qui aident les élèves à s'adapter tout en adaptant les marges du système aux élèves, renforçant l'autonomie et le pouvoir de ces derniers. Ces acteurs permettent ainsi de dépasser les multiples tensions qui peuvent naître du fossé entre le capital social accessible, c'est-à-dire le cadre normatif, et le capital social mobilisé, tel qu'il est activé par les élèves. Le rôle de ces agents s'est révélé d'autant plus important dans les cas de rupture avec l'institution, au cours desquelles ces espaces constituent de véritables sas de décompression pour les élèves.

Le quatrième temps a été l'occasion d'étudier ces différents éléments dans le cadre plus global de l'organisation scolaire, et donc d'interroger la capacité de l'école à développer ces espaces de médiation, c'est-à-dire à générer elle-même du capital social. Il est apparu que l'école met en place plusieurs conditions qui constituent autant d'éléments qui peuvent prévenir la mobilisation du capital social. La nouvelle étude des tensions internes entourant l'intervention scolaire a ainsi soulevé plusieurs situations qui, mises bout à bout, peuvent contribuer à produire des situations de ségrégation scolaire, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours. Il s'agit du renforcement systématique de la norme scolaire, de l'absence de prise en compte des dimensions sociales dans l'appréhension de l'échec et de la compartimentation de l'intervention envers les élèves qui rencontrent des difficultés.

CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE

La « passion » pour l'égalité se retrouve à tous les niveaux de la vie publique (Crahay, 2000). C'est un vecteur d'action qu'ont en partage une variété de penseurs et figures influentes, du législateur à l'enseignant, de l'homme de loi aux chercheurs, qu'ils soient économistes, psychologues ou anthropologues. Mais la passion théorique se heurte à la réalité plus prosaïque de l'abandon des études par une frange importante de la population éduquée, particulièrement celle dont le milieu d'origine peut être qualifié de « défavorisé ». Toutefois, les précautions d'usage s'imposent avec le recours à des notions comme l'égalité des chances et l'égalité de réussite ; Merle (2012) estime que ces deux termes occultent la vraie égalité, entérinant de fait les hiérarchies sociales. Le concept d'égalité sociale demeure pourtant le fil conducteur de ce premier chapitre.

Comme on va le voir dans cette partie, la marge de manœuvre de l'école face à cette question de l'égalité sociale semble *a priori* très mince. Toutefois, cette recherche se concentre sciemment sur l'exploitation de cette marge de manœuvre en s'intéressant au capital social. Celui-ci est en effet riche en potentialités et pourrait constituer un levier d'action intéressant pour l'intervention en milieu éducatif : les écrits soulignent effectivement qu'il fait partie des facteurs de résilience pour des élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours éducatif (Kamanzi et *al.* 2007). En dépit de son potentiel, le capital social reste toutefois encore aujourd'hui peu exploité par les politiques éducatives des pays de l'Afrique en particulier le Cameroun. Ce mémoire cherche à combler ce manque en s'intéressant tout particulièrement à la mobilisation du capital social dans une école du secondaire en milieu semi rurale. La finalité de ce premier chapitre est donc la suivante : replacer l'objet analysé dans son système de production afin de mieux appréhender les enjeux contemporains que recouvre l'étude du capital social dans un contexte éducatif. Dans cette optique, l'étude des inégalités sociales et la part attribuable à l'école situent dans un premier temps l'objet de recherche dans l'espace pertinent pour son analyse sur le plan empirique. Cet ancrage empirique permet ensuite d'étudier l'apport du capital social à la problématique des inégalités sociales et scolaires afin de mieux appréhender son potentiel et ses éventuels apports pour les politiques publiques éducatives. La recension des écrits conduit enfin à situer le projet parmi les écrits scientifiques et à édicter les

conditions d'étude de cette recherche. Conditions qui nous permettent de déboucher sur l'objectif général de cette recherche.

1.1 Contexte de l'étude et faits observés

L'école Camerounaise d'aujourd'hui est une mosaïque, plurielle et combinatoire, où nombre de différences culturelles, religieuses et socio-économiques constituent un *patchwork* social. Pourtant, tous les élèves ne disposent pas des mêmes chances de réussite à l'école. Certains ne sont pas munis des outils élémentaires, d'autres n'ont pas le « bagage culturel » valorisé par l'école (Bourdieu, 1980). Les conditions dans lesquelles naît et évolue un individu influencent son expérience à l'école, ce qui fait que les inégalités scolaires se créent bien avant la scolarisation. C'est encore plus évident pour les enfants issus des milieux défavorisés: classes sociales, ethnies et genres, pour lesquels ces différences peuvent être particulièrement marquées, et pour lesquels des difficultés d'adaptation, d'intégration et de socialisation peuvent venir se greffer, constituant autant de freins supplémentaires avec lesquels les élèves risquent de devoir composer. Aussi, c'est une contextualisation sociologique qu'on propose comme porte d'entrée sur la problématique.

Il existe plusieurs terminologies pour évoquer la question des inégalités et appréhender les dynamiques qui y sont à l'œuvre ; on peut penser notamment à l'égalité d'accès et à l'égalité de traitement. Merle (2012) propose de parler de démocratisation quantitative pour ce qui est de l'accès et qualitative pour ce qui est des résultats.

La décennie des années 1960 a transformé le visage de l'éducation au Cameroun. La démocratisation scolaire s'est imposée comme la voie nécessaire au développement du pays, et comme la réponse appropriée aux inégalités et aux discriminations envers les « enfants du peuple » (Tondreau et Robert, 2011). Fini la mainmise des colonies et du clergé, l'État prend à sa charge cet aspect crucial du développement humain en créant un ministère de l'Éducation National. L'esprit de la politique éducative était d'offrir l'accès à l'éducation sans distinction de classe, d'ethnie, de genre et de croyance, propulse de nombreux développements majeurs : des maternelles sont ouvertes, les écoles primaires et des lycées aussi, et l'Université de Yaoundé est mise sur pied.

50 ans plus tard, la « démocratisation quantitative » est incontestable et l'égalité d'accès à l'école est une manche qui a été déjà remportée au Cameroun.

Cette massification (ou le fait d'élargir l'accès à l'école) a pour origine l'idée que l'éducation est un levier de croissance et un instrument d'égalité des chances ; ainsi, en ouvrant les portes de l'école, on donne à tous la possibilité de réussir selon le précepte que si une personne est motivée, elle va y arriver. L'égalité d'accès à l'éducation marque en ce sens l'avènement des premières tentatives de démocratisation de l'enseignement. Toutefois, démocratisation quantitative (accès) n'équivaut pas à démocratisation qualitative (diplôme). Et Merle (2012) opère à cet effet une distinction claire entre les deux.

Le constat est nettement moins impressionnant en ce qui concerne la « démocratisation qualitative » cette fois, alors que celle-ci met davantage l'accent sur ce qui se joue entre origine sociale et parcours éducatif. Certes, la massification a eu un effet sur la démocratisation, avec l'augmentation en nombre absolu des diplômés.

L'influence du milieu social prend plusieurs formes, comme les revenus des parents ou encore la profession, mais c'est le niveau de scolarité des parents (et de la mère notamment avec l'indice IMSE du MELS) qui semble avoir le plus d'incidence (Kamanzi et *al.* 2012). Ainsi le rapport de l'UNESCO (2020) relève que les universités accueillent deux fois plus d'élèves issus de familles favorisées.

Selon cette perspective, il semblerait que le cadre de l'enseignement traditionnel ne permet pas réellement de tendre vers l'égalité de réussite; et l'école ne peut plus se satisfaire d'un rôle d'observateur des inégalités : elle doit être à même de compenser ces inégalités (Duru-Bellat, 2002). Si le Rapport Coleman a permis de mettre en évidence l'importance des origines sociales et culturelles dans la réussite scolaire, il a pourtant mis de côté tout un aspect pouvant expliquer cette relation : la part de l'école. Dans cette optique, la marge de manœuvre de l'école face à ces inégalités semble réduite à la portion congrue. L'école se retrouverait ainsi impuissante et ne parviendrait pas à contrecarrer le poids de l'héritage familial (Hodgson, 1973).

Plusieurs écrits soulignent l'importance grandissante de l'évaluation des systèmes dans la prise en compte de la réussite (Dumay, 2004 ; Rowe, 2003 ; Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthillier, 2010). C'est dans cette perspective que se situent les auteurs du courant du *School improvement*, un courant théorique qui vise l'amélioration des institutions scolaires. En ciblant les conditions organisationnelles des écoles en relation avec la qualité des établissements scolaires (Kyriakides, Campbell, et Gagatsis, 2000 ; Luyten, 2003 ; Opendakker

et Van Damme, 2000), les auteurs mettent l'accent sur les effets de contexte ; ces effets de contexte prenant la forme des effets-écoles et des effets-classes (Deniger, 2010, 2011).

L'étude de ces effets de contexte ouvre ainsi la porte à un questionnement dans lequel s'ancre notre recherche. Des précautions s'imposent toutefois face à ces effets-écoles. Il est nécessaire de relativiser leur impact en gardant notamment en tête la stabilité de la variance de l'effet-école depuis Coleman. En effet, la sociologie accorde une importance particulière à la composition du public scolaire (Deniger, 2010; Duru-Bellat, 2003), du fait que l'ensemble des facteurs contextuels est relativement interdépendant, et qu'il est difficile d'établir un lien permanent entre la mobilisation des équipes et les résultats scolaires (Felouzis et Perroton, 2007).

Parmi ces effets-écoles, les facteurs de nature sociale semblent faire partie des plus importants (Perrenoud, 1994 ; Vezeau et al. 2010). Le milieu d'apprentissage étant un milieu fondamentalement social (Duru-Bellat, 2002), les relations qu'il abrite en son sein sont d'autant plus significatives. Dans cette optique, le capital social présente un intérêt certain : il appréhende les structures sociales comme des ressources pour favoriser la réussite des élèves (Perret, 2006). C'est en ce sens que des auteurs s'intéressent de plus en plus au rôle de l'école dans le développement du capital social ainsi que son maintien dans le milieu de l'éducation (Driscoll et Kirchner, 1999 ; Kamanzi et al. 2007 ; Muids et Winslow, 2010).

A cela s'ajoute que le capital social amorce un questionnement qui chevauche l'économie, les sciences sociales et les politiques (Perret, 2006), ouvrant ainsi une porte pour découvrir de nouvelles pistes d'action afin de penser l'intervention en milieu scolaire. Toutefois, quand il s'agit notamment d'appliquer une représentation issue de l'économie aux sciences humaines, il faut garder à l'esprit que les logiques internes dont procède chacune des matières diffèrent au niveau de la prévisibilité, de la réciprocité et du temps de l'échange. De même que tout n'est pas convertible en argent ou en *stock* (Bourdieu, 1985 ; Coleman, 1988), la maximisation du profit n'est pas le but de tout capital social, notamment dans un cadre scolaire où les bénéfices retirés par les élèves dépassent le simple cadre de la réussite académique.

C'est notamment le cas de la socialisation qui serait difficilement appréhendable sous la forme induite de capital, et qui pourtant demeure primordiale pour des élèves issus de milieux défavorisés. On est bien loin ici du cadre normatif de la réussite scolaire, et cette mission de

socialisation vise davantage à favoriser l'adaptation des élèves à la société qu'à leur donner des éléments qui renforceraient leur appartenance à une collectivité. En effet, « la société [...] n'est ni simple ni statique ; et l'éducation doit préparer l'enfant à sa complexité et à son évolution » (Redoul, 2010, p.24). Cette idée d'une mission de préparation à affronter le monde et à vivre en société se retrouve également dans un article où Lessard (2011) souligne les enjeux de cet objectif scolaire : « la socialisation scolaire détache l'élève de ses appartenances premières pour l'insérer dans un monde plus vaste, celui de la nation. La socialisation à la nation est un passage obligé vers l'universel » (s.p.).

Relations sociales, solidarité, participation, réseaux, ressources sociales : le capital social est tantôt appréhendé comme une sphère de connectivité (Marioulis, 2008), tantôt comme un lien (PRP, 2005), ou encore un « patrimoine » qui rappelle un *stock* (Bourdieu, 1986) que l'individu se constitue à travers ses relations ou réseaux ou encore enfin comme une expression de solidarité (Coleman, 1988 ; Putnam, 2000). Et cette multiplicité d'appréhensions vaut également pour les indicateurs qui ont pour objectif de le mesurer. Depuis la composition et l'étendue des réseaux (Banque Mondiale), à la participation sociale et civique (OCDE ; ESG, 2003) en passant par la confiance dans les institutions locales (OCDE).

A l'inverse, il semblerait que si les auteurs ne s'accordent pas sur ce que le capital est, ils s'accordent cependant sur ce qu'il *fait*. Tel est l'angle choisit dans cette première section pour définir le capital social et qui propose d'étudier la prise en charge du capital social, sur la base de ce qu'il permet. En effet, par-delà la diversité de caractérisations, trois points peuvent constituer des dénominateurs communs au sujet de la prise en compte du capital social et posent les bases d'une définition empirique et générale qu'en font ceux qui y ont recours. Ces trois éléments caractéristiques transversaux concernent la distinction systématique qui est faite entre le capital social et le capital humain, la valeur accordée aux relations humaines, et les bénéfices retirés sur le plan individuel et collectif du capital social.

➤ **La distinction systématique entre capital social et capital humain**

Kamanzi et *al.* (2007) opposent le capital social qui est extérieur à l'individu et repose sur son réseau social, ses contacts et interactions avec ceux qui l'entourent, à des formes plus individuelles de capital comme le capital humain, qui relève de l'individu et représente les savoirs et savoir-faire individuels (il peut aussi bien s'agir de diplômes, de connaissances, de statut social ou encore de salaire).

➤ **La valeur accordée aux relations humaines**

Le deuxième élément de définition du capital social concerne la valeur qu'il accorde aux relations humaines. Dika et Singh (2002) définissent le capital social comme un réseau de relations entre les individus qui influencent leur conduite. Ce réseau peut prendre la forme de contacts institutionnalisés et de relations formelles (travail, école, etc.) ou bien de relations informelles ou familiales; le postulat étant que pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, les individus utilisent les relations qu'ils se sont constituées à travers leur groupe d'appartenance ou d'autres réseaux qu'ils se sont créés, comme les réseaux institutionnalisés.

Le capital social est donc un *medium* qui permet aux individus d'accéder à d'autres ressources (Kamanzi, Deniger et Trottier 2010), d'accroître leurs bénéfices (Bourdieu, 1985 ; Burt, 2000), d'obtenir un avantage concurrentiel (*competitive advantage* ; Burt, 2000), de conserver un bénéfice matériel ou symbolique (Portes, 1998) ou encore de maintenir certains privilèges (Bourdieu, 1985). Dans un contexte professionnel, Lin (1999) souligne le potentiel du capital social dans une optique d'intégration ou d'accession à un statut socio-économique plus élevé (Lin, 1999). Coleman (1988), quant à lui, souligne l'intérêt du concept dans un objectif de réussite scolaire.

De nombreux auteurs s'intéressent aux potentialités du capital social comme un outil utile du point de vue des politiques publiques car il leur permet d'appréhender l'intervention à partir des aspects socio-organisationnels. Ainsi, les auteurs qui étudient les apports du capital social sur le plan de l'organisation scolaire s'intéressent à son incarnation dans les aspects socio-organisationnels à l'école et soulignent l'influence du capital social sur la réussite des élèves.

Sur le plan organisationnel, les auteurs qui s'intéressent au capital social dans le milieu de l'éducation s'attachent à prendre en compte les aspects socio-organisationnels. Ils estiment que les bénéfices du capital social se font ressentir sur tous les plans de l'organisation sociale, notamment en ce qui concerne le climat scolaire et les relations entre intervenants scolaires, élèves y compris. Strauss (2014) attribue son importance au fait que le capital social est ce qui constitue l'école, ce qui la tisse, la fonde et la fait tenir.

Ainsi on le retrouve dans les relations entre les enseignants et les administrateurs, les enseignants entre eux et entre les enseignants et les élèves (Leana et Pil, 2014 ; Pil et Leana,

2009). Parmi les effets positifs mis en avant, le capital social renforcerait la confiance, la cohésion de groupe, il faciliterait la transmission de l'information et la communication, contribuerait à une vision commune, viendrait s'ajouter à la compétence des enseignants, augmenterait les effets dans les classes et l'appropriation du changement (Leana et Pil, 2014 ; Quintero, 2014 ; Spillane, 2015).

Perret (2006) souligne l'intérêt de cette notion qui permet d'ouvrir un domaine de questionnement « au croisement de l'économie, des sciences sociales et de l'évaluation des politiques publiques ». Il offre ainsi des pistes novatrices pour appréhender l'intervention et la réussite en y intégrant une dimension sociale. Toutefois, bien qu'il soit apprécié dans d'autres domaines, en particulier en sociologie de l'organisation, le potentiel du concept semble n'être exploité que de façon marginale en éducation. Il reste négligé dans le milieu éducatif, notamment de la part des réformateurs et le milieu des politiques éducatives semble encore frileux à se laisser pénétrer par la logique induite par le capital social ; le capital social allant à l'encontre des politiques actuelles en éducation (Leana et Pil, 2014 ; Quintero, 2014). Certains auteurs reprochent justement aux administrateurs scolaires de rester attachés à des programmes qui excluent toute dimension sociale (Leana et Pil, 2014 ; Quintero, 2015 ; Perret, 2006) : essentiellement compétitifs, les systèmes d'évaluation traditionnels reposeraient sur une individualisation et ne permettraient pas de tenir compte des facteurs socioculturels qui entrent en jeu.

1.2 Faits observés

Selon les données du Gouvernement Camerounais, 57 % des jeunes obtenaient leur diplôme avant l'âge de 20 ans en 1975-76 ; en 2007-08, ce taux était de 87,3 %. Toutefois, la réalité scolaire n'est pas si limpide, et les idéaux de la démocratie se sont heurtés aux principes de réalité.

La réalité des résultats a tôt fait de nous rappeler que la massification n'est pas suffisante pour pouvoir parler de réelle démocratisation : ce sont encore les enfants des milieux défavorisés qui, en dépit de l'accès généralisé, passent entre les mailles du filet scolaire. Et aujourd'hui encore, le taux de diplomation des jeunes issus de milieux défavorisés est inférieur à celui des jeunes qui jouissent de conditions socio-économiques plus favorables (UNESCO, 2018).

Ainsi, c'est à travers l'étude du sociologue américain James Coleman que le problème des inégalités sociales dans le spectre de l'école est posé de manière ouverte pour la première fois (Deniger, 2010, 2011). Aujourd'hui encore, son influence et son importance sont incontournables pour toute personne qui s'intéresse aux inégalités et à leurs origines.

La recherche que mène Coleman le conduit à constater que l'école a peu d'impacts sur la réussite des élèves, et que ce sont plutôt les caractéristiques propres aux élèves leur origine ethnique et socio-économique notamment qui déterminent leur réussite... ou leur échec. Si, aujourd'hui, cette relation est acceptée et très étudiée dans les écrits scientifiques, il importe toutefois de la remettre en contexte pour constater en quoi elle constitue un changement majeur par rapport aux idéologies de l'époque.

La conclusion majeure, déterminante pour l'époque et jusqu'ici, est que Coleman relève une relation moyenne à forte taux du lien entre les conditions socio-économiques de la famille et la réussite scolaire. Conditions qui seraient l'un des principaux éléments d'une forme de ségrégation scolaire. Deniger (2010) résume les principales conclusions du rapport : l'origine socio-économique compterait ainsi pour plus de 50 % de la variance de la réussite scolaire dans la réussite ou l'insuccès des élèves ; les autres 50 % se répartissent entre la famille (20 %) et l'école (30 %) ; l'auteur souligne ainsi la prépondérance de l'origine sociale et de son corolaire négatif, la pauvreté dans la réussite des élèves.

1.3 Constat

A la lumière des écrits et des chiffres énoncés plus haut, on constate que les taux d'échec scolaire sont plus élevés en zone rurale qu'en zone urbaine. Cette différence de réussite scolaire trouve une explication sur le fait que, la plus part des enfants qui fréquentent les établissements situés dans la zone rurale mobilisent très peu leur capital social quand ce dernier est accessible. Ce constat est plus important dans les classes du premier cycle où les enfants venus du primaire, n'appréhendent pas encore bien leur environnement et de ce fait disposent d'un capital social faible.

1.4 Conjecture théorique

La théorie de la structuration de Giddens (1987) fournit la cohérence théorique nécessaire. Elle permet notamment de faire ce lien qui échappe aux autres approches sur le capital social sur la transition micro-macro, reliant ainsi la mobilisation du capital social entre les niveaux individuels (l'élève) et structurels (l'école).

1.5 Questions de recherche

1.5.1 Question principale

La question principale de recherche est formulée comme suit: **Quelle est l'influence de la mobilisation du capital social par un élève sur sa réussite scolaire?** Les questions de recherche secondaires seront formulées après la revue de la littérature qui va nous permettre de mieux cerner le problème de recherche.

1.5.2 Questions spécifiques

Les questions spécifiques de cette étude au nombre de trois se formulent de la manière suivante :

- Quelle est l'influence de la dimension de la signification en résonance avec la dimension cognitive du capital social sur la réussite scolaire de l'élève ?
- Quelle est l'influence de la dimension de la domination en résonance avec la dimension structurelle du capital social sur la réussite scolaire de l'élève ?
- Quelle est l'influence de la dimension de la légitimation en résonance avec la dimension normative du capital social sur la réussite scolaire de l'élève ?

1.6 Objectifs de recherche

Le présent chapitre nous a conduit à souligner les potentialités du capital social, notamment ses possibilités d'utilisation à la lumière des problématiques de l'échec scolaire.

1.6.1 Objectif général

L'objectif de cette recherche qui sera ensuite détaillé dans la partie conceptuelle est énoncé de la manière suivante : **Comprendre l'influence de la mobilisation du capital social sur la réussite d'un élève.**

1.6.2 Objectifs spécifiques

De manière plus spécifique, il sera question :

- Comprendre l'influence de la dimension de la signification en résonance avec la dimension cognitive du capital sur la réussite scolaire de l'élève ;
- Comprendre l'influence de la dimension de la domination en résonance avec la dimension structurelle du capital social sur la réussite scolaire de l'élève ;
- Comprendre l'influence de la dimension de la légitimation en résonance avec la dimension normative du capital social sur la réussite scolaire de l'élève.

1.7 Intérêt de l'étude

Derrière cet objectif, ce n'est pas seulement la capacité des élèves à développer du capital social qui est interrogée, mais également la contribution des acteurs, et notamment l'école, à générer ce capital pour eux, d'où l'intérêt de distinguer le capital social accessible du capital social mobilisé. Dès lors, l'étude de la mobilisation du capital social dans l'école repose sur plusieurs prémisses. Il s'agit dans un premier temps d'étudier comment le capital social s'incarne dans l'école, la forme qu'il prend et la manière dont il s'incarne, pour ensuite pouvoir étudier l'élève dans sa dynamique avec les potentialités des acteurs en interaction dans le contexte scolaire. L'objet de cette recherche repose sur cet alignement entre les possibilités mises à disposition de l'élève (le capital social accessible) et son activation, son action socialement située (le capital social mobilisé).

CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE

Dans cette partie, nous allons présenter et justifier les choix théoriques qui vont me permettre d'atteindre l'objectif de recherche fixé dans le chapitre précédent, à savoir comprendre la mobilisation du capital social dans le contexte spécifique d'un milieu scolaire urbain, défavorisé. Ces choix sont également en lien avec les précautions et conditions préalables de recherche énoncées dans la partie précédente, à savoir l'importance de définir le capital social dans son contexte et d'appréhender la mobilisation du capital social comme un phénomène dynamique et négocié, qui place l'élève au cœur de cette mobilisation.

Le cadre théorique semi-inductif proposé ici présente deux entrées complémentaires sur la mobilisation du capital social. D'une part, il propose une définition du capital social à partir de ses principales dimensions : la dimension normative (Coleman, 1988 ; Putnam, 2000), la dimension structurelle (Bourdieu, 1986 ; Lin, 2000 ; Burt, 1999) et la dimension cognitive (Nahapiet et Ghoshal, 1998) (2.1). D'autre part, la théorie de la structuration (Giddens, 1987) permet d'articuler ces trois dimensions du capital social selon un modèle d'action global en recentrant le phénomène de mobilisation sur les élèves. Le modèle bicéphale, qui distingue capital social accessible et capital social mobilisé, débouche sur l'énonciation des questions spécifiques de recherche qui viennent décliner l'objectif principal de recherche énoncé.

2.1 Les dimensions constituantes comme porte d'entrée conceptuelle

Certains auteurs soulignent l'importance d'une approche multidimensionnelle du capital social afin qu'elle dépasse les oppositions épistémologiques de ses différents auteurs (Sibony, 2016). En effet, les acceptions théoriques classiques du concept divergent, voire s'opposent, sur de nombreux points, notamment en raison de leurs implications sous-jacentes. C'est dans cette optique que nous avons opté pour une approche qui repose sur les dimensions constitutives du capital social. Dimensions qui sont issues du rapprochement thématique des principales approches. Ce sont donc ces principales approches qu'on présente dans cette première partie en prenant soin de souligner au fur et à mesure les apports et limites de chacune d'entre elles à la constitution du modèle théorique proposé.

2.1.1 La difficile appréhension du concept de capital social

L'importance du lien social ou des relations sociales est partout présente dans les écrits et ne date pas de la naissance du terme « capital social ». Depuis le Léviathan de Hobbes en 1651, en passant par le contrat social de Rousseau en 1762, la littérature (et en particulier la sociologie) est jalonnée de références aux relations sociales. Portes (1998) remonte l'importance de la prise en compte des relations sociales non seulement chez Durkheim (avec le poids des relations contre l'anomie et la destruction), mais également chez Marx (pour la solidarité dans la classe sociale). Quant à Lin (1999), il s'intéresse au terme « capital » dans son sens économique et fait également le lien avec la théorie classique du capitalisme de Marx.

Toutefois, la majorité des auteurs attribuent l'origine du capital social aux sociologues français Bourdieu (1986) et américain Coleman (1988). Si l'approche de Coleman est aujourd'hui la plus répandue, et notamment dans le milieu de l'éducation, la première utilisation du concept serait pourtant attribuable à Bourdieu et à ses Actes de la Recherche en Sciences sociales en 1980, comme le soulignent plusieurs auteurs (Portes, 1998 ; Zhang, Deblois, Deniger et Kamanzi, 2008). Pourtant, l'acception de Bourdieu semble avoir perdu du poids en traversant l'Atlantique et reste peu répandue dans la littérature scientifique anglo-saxonne (Dika et Singh, 2002 ; Portes, 1998). D'après Lin (1999) et Portes (1998), cela serait notamment dû à des problèmes de traduction et au fait que les premiers articles sur le capital social étaient écrits en français. Son déficit de notoriété est d'autant plus regrettable que le caractère opératoire du concept de Bourdieu offre des perspectives d'exploitation plus grandes, en lien avec un contexte de défavorisation, ce qui fait l'objet d'un approfondissement dans le chapitre théorique.

Le contexte d'émergence du capital social pourrait également expliquer en partie les principales divergences qui opposent ces deux auteurs majeurs (Bourdieu et Coleman). Divergences qui se ressentent dans les multiples utilisations du capital social, comme cela a été souligné dans le chapitre précédent. Si, en France, le concept naît dans un contexte de lutte des classes, aux États-Unis, les conditions de naissance du capital social sont marquées, comme Portes (1998) le souligne, par le communautarisme et le pluralisme culturel ambiants et un engouement pour les formes d'associations, de clubs, lobbies et autres manifestations de la vie collective (Putnam, 2000).

Toutefois, la polysémie autour du concept de capital social ne se réduit pas aux divergences entre Coleman et Bourdieu, puisqu'il existe autant de définitions du concept qu'il y a d'approches. Aussi, afin d'éviter les écueils qui pourraient naître de ces ancrages théoriques très forts, le choix a été pris d'appréhender le concept à partir de ses dimensions constitutives. Par-delà les divergences des auteurs, on distingue ainsi trois dimensions qui ne sont pas en tout point hermétiques et peuvent, sur certains aspects, s'entremêler.

2.1.2 Les principales dimensions du capital social

Cette section passe en revue les principales acceptions théoriques du capital social : depuis les plus classiques, comme celles de Coleman (1988) et Bourdieu (1986), aux plus modernes comme celles de Putnam (2000), Lin (1999) et de Burt (2000). Les dimensions issues du rapprochement de ces approches sont les dimensions constitutives du concept.

Elles sont le socle commun qui va guider l'étude de la manière dont les élèves mobilisent le capital social. Cette phase préliminaire de modélisation est nécessaire pour pouvoir étudier son opérationnalisation dans l'école sélectionnée. Il s'agit de la dimension normative, la dimension structurelle et la dimension cognitive du capital social. Elles autorisent une opérationnalisation du concept de capital social, avec comme porte d'entrée sur le modèle la dimension cognitive, et posent ainsi les premiers jalons et les premières questions spécifiques de recherche, en lien vers la question de recherche principale.

2.1.2.1 La dimension normative

La littérature scientifique documente principalement l'approche normative du capital social. Cette dimension est également la plus répandue dans le domaine de l'éducation. On la retrouve principalement dans l'œuvre de Coleman (1988) et de Putnam (2000).

Cette dimension correspond aux valeurs, aux normes et obligations (Kamanzi et *al.* 2008) qui sont inhérentes aux structures et aux groupes sociaux. Elle permet, comme cette section l'explique, de tenir compte de la notion de cohésion sociale, primordiale dans l'appréhension du capital social.

2.1.2.1.1 Le capital social en termes de normes et valeurs : Coleman

Coleman a une vision fonctionnaliste et instrumentale du capital social. D'une part, il voit les ressources sociales comme un moyen et un effet de la réussite des individus (fonctionnalisme). D'autre part, il soutient que les individus choisissent de les utiliser en fonction des objectifs qu'ils veulent atteindre (instrumentalisme) (1988, p. 5). Il est d'ailleurs

le premier à mettre en relation capital social et réussite scolaire : l'augmentation du capital social doit ainsi permettre de développer le capital humain des individus. Il est également le premier à souligner le potentiel du concept de capital social comme piste d'action éventuelle dans un objectif de réussite scolaire. Sous l'éclairage de l'approche de Coleman, l'individu est un être rationnel dont les choix sont guidés par son intérêt. L'auteur procède ainsi d'une approche clairement « positive » en cela qu'il voit le capital social comme un outil de contrôle au service de la communauté, le capital social jouant en sa faveur.

Son approche du capital social repose sur les notions de cohésion sociale, de confiance et de réciprocité. L'idée de cohésion sociale est au cœur de son œuvre : elle se traduit par une proximité relationnelle et un partage marqué des mêmes normes et valeurs, codes et symboles culturels, et maintient la confiance à un niveau élevé. Il s'agit de l'un des aspects les plus intéressants de la vision de Coleman : celui de cohésion de groupe. Cette cohésion s'apprécie à travers trois formes pour un individu : 1) les liens de confiance et les obligations qu'il entretient envers son entourage; 2) les normes et sanctions qui lui sont transmises à travers la communauté; et 3) son accès à l'information. Les normes et valeurs se traduisent par un ensemble d'attentes et d'obligations communes qui vont maintenir un certain niveau de capital social à travers un contrôle social et donc une forte cohésion sociale (Coleman, 1988).

C'est ainsi que cette boucle est bouclée : plus les réseaux sont fermés et reliés entre eux, plus il y a de cohésion et donc de partage de normes et valeurs entre les élèves et l'institution, plus les liens de réciprocité et de confiance sont nombreux, et plus l'élève a de chances de réussir (Coleman, 1988). Pour expliquer ce phénomène, Coleman parle de fermeture intergénérationnelle (*intergenerational closure*).

La cohésion augmente ainsi la confiance des individus, notamment à travers la mise en place de sanctions collectives auxquelles ils adhèrent : la menace des sanctions, entendue comme des validations de conduite, augmente ainsi la confiance entre amis qui ont des amis en commun. Dans cette optique, les normes et valeurs se traduisent par un ensemble d'attentes et d'obligations communes qui vont maintenir un certain niveau de capital social à travers un contrôle social (Coleman, 1988). Par conséquent, un taux de criminalité est faible au sein d'une communauté qui possède de fortes normes communes, un constat que Portes (1998) dresse avec la communauté juive des vendeurs de diamants (Portes, 1998). *A contrario*, des normes et valeurs trop différentes pourraient être associées à la création de problèmes, comme l'expression d'un rejet.

2.1.2.1.2 Le capital social en termes de solidarité : Putnam

Le cadre de Coleman est étroitement associé aux travaux du politologue américain Robert Putnam qui, dans son appréhension du capital social, reprend la notion de confiance et l'étend à celle de solidarité, entendue sous la forme de participation citoyenne ou encore d'engagement civique (Putnam, 2000). Tout en s'inspirant grandement du cadre conceptuel de Coleman, il ajoute toutefois plusieurs nuances individuelles et collectives, et adopte une approche plus constructiviste que Coleman en s'intéressant aux conduites et à l'investissement des individus dans les associations. Les bénéfices de cet investissement ne sont pas individuels, mais sont perçus de manière commune : les retombées du capital social sont collectives (Putnam, 2000).

Putnam (1995) définit le capital social comme ceci: « *features of social organisations such as networks, norms and social trust that facilitate coordination and cooperation for mutual benefit* » (p. 67). Il étudie non seulement la densité (cohésion) des relations, mais il opère également une distinction selon que les individus proviennent du même groupe d'appartenance, de la même communauté (*bonding* = liens forts de la densité relationnelle de Coleman) ou non (*bridging* = liens faibles ou liens en dehors de la communauté d'appartenance). Pour Putnam, les liens forts tendent à favoriser le soutien et le réconfort, et se retrouvent particulièrement utiles dans les groupes marginalisés de la société ; les besoins y sont pris en compte de manière collective.

Toutefois, Putnam nuance l'idée de Coleman selon laquelle l'information circule mieux et plus rapidement entre les individus à l'intérieur des groupes denses et fermés. Selon lui, les liens faibles entre groupes non-homogènes favoriseraient le partage d'informations et d'idées nouvelles et non redondantes (comme ce serait le cas dans les liens forts). Ces liens seraient ainsi plus chargés en capital social que les liens forts du groupe et de la communauté (Burt, 2000 ; Granovetter, 1973 ; Lin, 1999). Cela signifie que les élèves gagneraient plus à avoir des relations avec des ressources non « homogènes ». L'étude de Morgan et Sørensen (1999) semble aller dans ce sens quand elle démontre que les réseaux plus ouverts (*horizon expanding*) favorisent la réussite des élèves, comparativement à ceux qui évoluent dans un environnement scolaire très chargé en normes et obligations (ils donnent l'exemple des écoles catholiques d'Amérique du Nord).

Les apports et limites en lien avec l'étude du capital social

Les apports de Coleman et Putnam sont indéniables sur le plan théorique en ce qu'ils posent les premières bases normatives pour opérationnaliser l'étude du capital social : en termes de cohésion sociale, d'attentes et d'obligations communes, d'une part ; mais également sur le plan des liens faibles et forts qui peuvent unir les élèves et leur environnement. La lunette théorique de ces deux auteurs permet de s'intéresser à cette idée de cohésion entre les élèves et l'institution. Cohésion qui favoriserait les liens de confiance et de réciprocité mais également le partage de normes et valeurs institutionnelles et la transmission de l'information. Autant d'éléments qui constituent des caractéristiques essentielles, qui ont été soulignées dans la partie précédente.

Toutefois, ces approches ne sont pas exemptes de critiques, dont il faut tenir compte dans leur opérationnalisation empirique. Certains auteurs reprochent ainsi à l'acception que ces deux auteurs ont des notions de confiance et de solidarité d'être relativement vague (Dika et Singh, 2002, p. 33) et essentiellement théorique. De fait, le « flou » (Burt, 2000) ou encore le « caractère intangible du concept » (Portes, 1998) peut induire des interprétations multiples et prêter à confusion. Portes (1998) parle d'ailleurs de « *metaphors of social capital loosely tied to distant empirical distant indicators* » (p.5), faisant de cette notion de confiance une notion aussi éthérée que difficile à appréhender.

Ces critiques abondent dans le sens des théoriciens des réseaux sociaux qui voient dans ces deux acceptions davantage des manifestations du capital social que le capital social lui-même (Burt, 2000).

Par conséquent, en s'intéressant à la cohésion et à la solidarité comme des manifestations du capital social, Coleman et Putnam semblent en oublier les ressources qui en sont porteuses. De fait, ils ne s'intéressent pas aux négociations qui se jouent autour de la mobilisation entre l'élève et la ressource porteuse de capital social. Dans leur perspective, puisque les ressources sociales sont accessibles à tous, on peut dès lors se demander quels éléments influents sur leur mobilisation, notamment au niveau des contraintes structurelles. Ces différents éléments contribuent à présenter une vision très « utopique » de l'égalité des chances, qui rappelle en un sens la théorie du choix rationnel (TCR) de Boudon (2003). En effet, en pariant tous les deux sur la liberté d'action de l'individu, les deux auteurs en oublient les contraintes de l'environnement (Portes, 1998) qui peuvent entrer en jeu, imputant ainsi la

responsabilité de la mobilisation à l'acteur lui-même. Portes (1998) relève la tautologie sur laquelle repose le postulat – fallacieux – de ces auteurs de la manière suivante : « *Defining social capital as equivalent with the resources thus obtained is tantamount to saying that the successful succeed* » (p.5).

2.1.2.2 La dimension structurelle

Contrairement aux approches précédentes, celles de Bourdieu (1986) et des économistes Lin (2000) et Burt (2000) ancrent le capital social dans un contexte de structures sociales. Les auteurs tiennent ainsi compte de la structure qui génère du capital social; Granovetter (1973) parle à ce sujet de capital social encastré (*embedded social capital*). À l'inverse de Coleman et Putnam, les auteurs de la dimension structurelle opèrent une distinction importante entre les ressources sociales ou réseaux sociaux auxquels les élèves appartiennent et ce à quoi ces ressources sociales ou réseaux sociaux leur donnent accès.

2.1.2.2.1 Le capital social en termes de ressources : l'approche de Bourdieu

En situant le capital social dans une structure de hiérarchisation sociale, Bourdieu (1986) révèle la complexité des rapports sociaux. Son approche permet ainsi de tenir compte des contraintes structurelles qui entourent les élèves. Cette distinction n'était pas présente dans le cadre fonctionnaliste de Coleman (1988) et Putnam (2000). D'après Bourdieu, le capital social est un attribut du groupe d'appartenance de l'individu (Dika et Singh, 2002, également souligné par Kamanzi et *al.* 2007), et il est principalement hérité de la classe ou du groupe social d'appartenance de l'élève (Bourdieu, 1986). Il avance ainsi que les élèves ne sont pas égaux face au capital social (dans son accès et dans sa mobilisation).

Toutefois, la réflexion doit observer une précaution : en ce qui concerne le capital social, l'approche de Bourdieu pêche par excès de déterminisme (Kamanzi, 2006). Sa théorie propose une vision relativement figée et repose sur l'idée d'un réseau peu mouvant au sein duquel le facteur déterminant est la classe sociale (Bourdieu, 1986). Or, plusieurs études permettent de nuancer son propos et incitent à tenir compte de certains aspects de la mobilité sociale (Boudon, 2003 ; Duru Bellat, 2002). Certes, la classe et l'origine sociale d'un individu peuvent influencer son capital social mais ne le déterminent pas entièrement. Lareau et Dorvat (1999), Stanton-Salazar et Dornbush (1995) révèlent ainsi les stratégies de contournement sociales mises en place par les élèves et les parents pour déjouer le poids des structures et négocier leur place dans l'institution scolaire.

Ce point est particulièrement important dans le cadre de cette recherche qui, si elle tient compte des inégalités normatives et structurelles, prend le contrepied d'une approche déterministe du capital social comme celle proposée par Bourdieu, en s'intéressant à la « valeur ajoutée » des ressources sociales et en recentrant le processus de mobilisation du capital social sur les négociations sous-jacentes. Cette perspective qui soulève l'importance de la relation, notamment dans un cadre scolaire, conduit à s'intéresser à l'approche des réseaux sociaux (Zhang et al. 2008).

2.1.2.2.2 Le capital social en termes de réseaux sociaux

Les économistes Burt (2000) et Lin (1999) proposent une approche qui s'éloigne des approches économiques traditionnelles centrées sur l'individu, et ancrent l'activité dans les relations sociales ou plus spécifiquement dans les réseaux sociaux auxquels appartiennent les acteurs. Selon ces auteurs, la relation est à la base de la mobilisation du capital (Burt, 2000), elle en constitue l'ossature principale. Cette appréhension inductive du concept fait la distinction entre trois dimensions majeures du capital social : 1) les ressources sociales (vues comme le capital social), 2) l'accès aux ressources, à partir de la position de l'individu dans son environnement et 3) la mobilisation effective de ces ressources (Lin, 1999).

Cette dimension accorde une place centrale à l'individu et fournit un angle d'attaque intéressant comparativement aux approches précédentes qui se centrent sur la collectivité (Coleman, Putnam) ou la classe sociale (Bourdieu). Autre point intéressant, ces auteurs reprennent et détaillent la nature de la relation qui unit les ressources et l'élève, dont les prémisses avaient été apportées par Coleman et Putnam, comme présenté précédemment. Ils caractérisent ainsi les liens forts comme ceux que les individus entretiennent avec leurs proches, c'est-à-dire des relations fréquentes et soutenues ; les liens faibles au contraire sont des connaissances qui ne proviennent pas du même groupe de référence (Lin, 1982 ; Gravotter, 1993). Pour les auteurs, les individus issus de milieux favorisés tendent à recourir aux liens faibles, plus chargés en informations, et ceux qui viennent des milieux plus modestes ont recours aux liens forts (Lin, 1982).

Si l'approche des réseaux sociaux fournit un cadre plus détaillé de la mobilisation du capital social, elle est toutefois insuffisante pour définir à elle seule le capital social.

Elle possède en effet certaines limites sur le plan conceptuel, notamment du fait de son manque de prise en compte des inégalités de structures (Emirbayer et Goodwin, 1994). Ainsi,

les auteurs qui se revendiquent de cette approche négligent l'aspect hérité des structures et, de fait, n'appréhendent pas l'école en tant que structure historiquement constituée. À cette vision déficitaire s'ajoute le fait que cette approche demeure relativement pauvre en informations sur l'implicite des relations elles-mêmes. Pour Moody et Paxton (2009), cette approche conduit à négliger l'aspect qualitatif et interactif de la mobilisation du capital social. En effet, l'approche des réseaux sociaux ne permet pas de rendre compte des multiples négociations, des interactions sous-jacentes, des représentations des acteurs, du sens que les élèves attribuent aux relations et qui va venir influencer leurs actions, etc. Bref, tout ce qui constitue la complexité du phénomène à l'étude.

2.1.2.3 La dimension cognitive

Cette troisième dimension, issue des théories de l'organisation (Hermans et Lederer, 2009), constitue le troisième et dernier pivot de notre modèle théorique. Les écrits scientifiques en attribuent la paternité à Nahapiet et Ghoshal (1998). La dimension cognitive du capital social a trait à la communication et à la compréhension commune, elle met l'accent sur les éléments liés au système de croyances des individus : les normes et valeurs personnelles, les significations, représentations et interprétations des acteurs (Nahapiet et Ghoshal, 1998). Autant d'éléments qui vont jouer sur la conduite des acteurs en interaction, sur leur motivation et leur propension à collaborer (Grootaert et van Bastelaer, 2001). Cette dimension qui se focalise sur les aspects cognitifs du capital social est souvent absente des autres approches présentées précédemment. Elle conserve toutefois de l'importance en ce sens que les représentations sont parfois plus importantes que les actes eux-mêmes dans le cadre du capital social (Deniger, 2011).

Dans le cadre de cette recherche, cette dimension prend une importance particulière. Elle fournit une nouvelle perspective qui combine les dimensions précédemment présentées, puisqu'elle constitue la porte d'entrée sur les autres dimensions du capital social. En effet, c'est le capital social cognitif qui permet d'accéder aux représentations des élèves qui va permettre d'approcher les autres dimensions du capital social. De fait, la proposition de définition du concept de capital social ici proposée repose sur la définition des mêmes auteurs qui recommandent cette approche multidimensionnelle du concept : *we adopt the latter view and define social capital as the sum of the actual and potential resources embedded within, available through, and derived from the network of relationships possessed by an individual or*

social unit. Social capital thus comprises both the network and the assets that may be mobilized through that network (...) (Nahapiet et Ghoshal, 1998, p. 243).

Toutefois, deux réserves s'imposent dans la prise en compte de cette dimension. D'une part, sa nature volatile, en lien avec l'émotionnel et les états psychologiques, la rend de fait difficilement appréhendable pour certains (Houard et Jacquemin, 2005), à l'instar de la notion de confiance de Coleman. D'autre part, en mettant l'accent sur l'aspect cognitif, elle escamote certains aspects structurels du capital social qui prennent de l'importance dans le temps et dans l'espace. Or, le capital social est, comme on l'a vu, encastré dans son environnement, mais également à mi-chemin entre le passé et le présent : il se construit à travers les stratégies d'investissement et la recherche d'autres ressources. Le texte de Lareau et Dorvat (1999) souligne très bien cette construction dynamique et constante entre l'héritage culturel des individus, les contraintes systémiques et la négociation interactive.

En conclusion de cette partie, il est important de préciser que cette phase préliminaire de modélisation du capital social est nécessaire pour l'étude du capital social dans l'école et son opérationnalisation : elle renseigne sur le capital social accessible et donc sur le contexte de mobilisation du capital social. Aussi, ces dimensions constituent le socle d'une appréhension conceptuelle qui va guider l'étude de la manière dont les élèves mobilisent le capital social. Comme mentionné précédemment, cette phase préliminaire de modélisation est nécessaire pour pouvoir étudier son opérationnalisation dans l'école sélectionnée. Néanmoins, prise isolément, elle ne permet pas de rendre compte de l'aspect interactif du capital social et des multiples négociations sous-jacentes (J. Morrissette, communication personnelle, juin 2016). En effet, elle ne permet pas à elle seule de tenir compte du capital social en tant que processus dynamique, et non plus de faire le lien entre les articulations des niveaux micro (le capital social individuel – celui de l'élève) et macro (le capital social de l'école).

Pour étudier ce phénomène dynamique, qui est le deuxième aspect (et non le moindre) à considérer dans l'appréhension de la mobilisation du capital social, il est nécessaire d'avoir recours à une théorie de l'action qui incorpore les trois dimensions à l'étude ainsi dégagées dans la partie précédente et qui, pour rappel, tiennent compte des multiples négociations entre les différents acteurs autour de la mobilisation du capital social et recentrent le phénomène sur l'élève. La théorie de la structuration de Giddens (1987) ouvre un vaste champ de possibilités et pose un regard plein d'acuité sur la complexité du phénomène à l'étude. La distinction entre ces deux entrées est également fertile : elle permet de distinguer le capital social accessible du

capital social mobilisé, remplissant ainsi la dernière condition de recherche édictée dans le chapitre précédent.

2.2 La théorie de la structuration comme modèle d'action

Afin d'étudier les négociations qui se jouent autour d'un phénomène aussi complexe que la mobilisation du capital social, il est nécessaire d'articuler les dimensions présentées dans la partie précédente, dans le cadre d'un modèle d'action global. À cette fin, la théorie de la structuration fournit dans cette deuxième partie la cohérence théorique nécessaire. Elle permet notamment de faire ce lien qui échappe aux autres approches sur le capital social sur la transition micro-macro, reliant ainsi la mobilisation du capital social entre les niveaux individuel (l'élève) et structurel (l'école).

D'autres auteurs ont évoqué le potentiel d'un tel rapprochement. Principalement issus du domaine organisationnel, certains d'entre eux y voient un éclairage pertinent pour étudier les dynamiques relationnelles. Parmi ceux-ci, Ryazanova (2012) s'intéresse à la capacité des acteurs à prendre des décisions stratégiques dans des environnements dits déterministes. El-Sayed (2007) a recours à cette conciliation pour étudier les communautés de pratique comme moyen de créer du capital social. Quant à Cattell (2004), elle réunit les deux pour étudier les évolutions de quartiers, en termes d'inclusion et d'exclusion.

Il faut toutefois préciser que la section suivante n'a pas l'ambition de présenter la théorie articulée par Giddens de façon exhaustive. Une telle entreprise serait illusoire tant les réflexions et les apports de cet auteur sont vastes. Il importe néanmoins de souligner l'utilité de la théorie de la structuration pour l'étude de la mobilisation du capital social. Une dernière précaution s'impose avant d'entrer plus en détail dans cette théorie. Avec justesse, Martuccelli (1995), citant Cohen, soulignent le fait que la théorie de Giddens repose plus sur une « ontologie des possibilités que sur des traits fixes ou systématiques d'évolution » (p. 510), appelant ainsi à prendre toutes les précautions d'usage avec une théorie considérée par d'autres comme manquant d'empirie (Corcuff, 1995 ; Ransome, 2010) qu'on propose tout d'abord de mettre en lumière les principaux éléments de la théorie de la structuration (2.2.1), avant d'en expliquer les rapprochements qui sont apparus féconds avec les dimensions du capital social, dans l'optique de la construction du modèle théorique (2.2.2).

2.2.1 Les concepts clés de la théorie de la structuration

La théorie de la structuration est principalement utilisée pour étudier les formes et dynamiques organisationnelles des systèmes sociaux. On la retrouve très souvent dans des domaines comme la comptabilité, les réseaux sociaux ou encore le contrôle de gestion (MacIntosh et Scapens, 1990 ; Scapens et Macintosh, 1996) ; les mêmes auteurs soulignent l'intérêt et la pertinence de cette théorie pour comprendre les relations, interactions ou autres rôles socio-organisationnels dans l'entreprise. Plus précisément, dans le cas de notre recherche, la théorie de la structuration permet d'appréhender le capital social comme un processus dynamique, fruit des multiples négociations entre les élèves et les acteurs associés à l'institution, tout en recentrant l'action sur les élèves qui sont placés au centre névralgique du processus. Pour comprendre le lien que cette théorisation opère entre l'acteur et la structure (entendu ici comme les dynamiques de structuration individuelles et les dynamiques de structuration collectives), qu'on propose de présenter les principaux concepts qui vont permettre de comprendre cette articulation, à savoir : les actions et interactions humaines (2.2.2.1), la structure (2.2.2.1) et la dualité du structurel avec les modalités de la structuration (2.2.2.3).

2.2.1.1 Les actions et interactions des individus : la mobilisation du capital social par les élèves

Les sociologies de l'action comme la théorie de la structuration de Giddens (1987) sont variées, mais elles ont un point commun : elles rejettent d'une part l'analyse causale de type positiviste (Dubar, 2009) comme les sociologies dites traditionnelles et, d'autre part, se concentrent sur la place de l'acteur au sein du système. Ces théories se distancent ainsi d'un système où la subjectivité de l'individu se fonde dans un système de normes qui déterminent l'action sociale, comme celui de Parsons (1964), ou à l'inverse d'un système qui place la rationalité de l'acteur au-dessus de toute contingence structurelle.

En appréhendant les systèmes sociaux comme « des relations entre acteurs ou collectivités, reproduites et organisées en tant que pratiques sociales particulières » (p.74), Giddens (1987) place d'emblée l'acteur social (« l'agent ») comme celui qui produit l'action et donc qui peut modifier la structure en continu. Ce sont les acteurs qui négocient les propriétés structurelles à travers leurs actions. Suivant les principes de cette théorie, les élèves communiquent, exercent leur pouvoir et valident leur propre conduite et celle des autres à travers leurs interactions ; trois éléments clés (communication, pouvoir et valeurs) qui sont au

cœur de l'action humaine. Par conséquent, les actions des élèves fournissent une piste d'entrée privilégiée sur l'étude de la mobilisation du capital social. C'est à partir de leurs actions, qui s'inscrivent dans la structure et négociées en interactions, qu'ils mobilisent le capital social dans l'école.

Le fait de placer les individus au cœur du système de structuration a plusieurs implications. De cette manière, les acteurs sont perçus comme étant à la fois « compétents » (Giddens, 1987) et « réflexifs », deux caractéristiques liées dans la reproduction des conduites quotidiennes. Ainsi, ils sont compétents au sens où ils disposeraient d'une certaine marge de manœuvre et de ressources ; ils seraient donc capables de prendre des décisions et de mettre en place des actions qui peuvent entraîner un changement. Ils sont également appréhendés comme étant « réflexifs », c'est-à-dire qu'ils seraient capables de réfléchir, de rendre compte et d'objectiver leurs actions, quand ils sont sollicités à cet effet. C'est en ce sens que Morrissette (2010) estime que Giddens appréhende la compétence d'acteurs comme une « condition pour l'action » : elle explique que leurs actions reposeraient sur leur compréhension des circonstances qui les entourent. Cela induit des conséquences dans l'appréhension de notre objet, tant au niveau conceptuel que méthodologique. En effet, dans le prolongement de cette logique, le fait de placer les élèves au cœur de la mobilisation du capital social permet de les voir comme étant capables d'agir sur cette mobilisation; ils seraient aptes à négocier et à créer leurs propres dynamiques sociales, mais également capables de rendre compte de leurs actions. Il devient alors particulièrement intéressant de considérer la voix et les motifs d'action de ces derniers.

Cette notion de réflexivité des acteurs sociaux, qui va de pair avec le sens que les acteurs accordent à leurs actions (Giddens, 1987), est primordiale dans la théorie de Giddens. On la retrouve notamment à travers l'idée de pratiques « discursives » (Giddens, 1984). Ce terme symbolise le fait que l'acteur puisse rendre compte des raisons de son action par le passage des « connaissances pratiques » vers les « connaissances discursives » ; les premières étant liées à tout ce que l'acteur connaît de façon tacite, les deuxièmes correspondant à ce que l'acteur comprend et exprime à propos du contexte et des causes de son action et de celle des autres acteurs en présence. L'auteur précise ainsi qu'« une personne est un agent qui se donne des buts, qui a des raisons de faire ce qu'il fait et qui est capable, si on lui demande, d'exprimer ces raisons de façon discursive (y compris de mentir) » (1987, p.51).

Toutefois, il est important de préciser que la réflexivité n'est jamais ici une pleine conscience de soi : Giddens la présente comme la façon dont l'individu contrôle son action, en fonction de sa compréhension des circonstances qui la produisent. Cependant, cette compétence et cette connaissance demeurent limitées par l'inconscient et par « les conséquences non intentionnelles de l'action », qui constituent (avec l'inconscient) les limites de la compétence des acteurs sociaux. En effet, des conséquences non désirées par les acteurs peuvent surgir en cours d'action. Ainsi, la notion de réflexivité de Giddens n'est pas un synonyme d'intentionnalité comme celle de Boudon, et on est bien loin de l'image d'individus pleinement rationnels comme c'est davantage le cas de l'individualisme méthodologique. À travers la théorie de Giddens, l'individu n'est ni un simple « agent aveugle » ni entièrement « un esprit rationnel ».

Parmi les implications théoriques plus systémiques de cette conception des acteurs comme étant compétents et réflexifs, les causes de l'échec ne seraient pas seulement appréhendées comme extérieures et structurelles. Certes, certains élèves sont plus favorisés que d'autres, mais c'est la manière dont les élèves vont mobiliser leurs ressources qui va favoriser leur réussite. Ainsi, leur action est-elle moins tributaire des contraintes structurelles, mais elle est également moins liée à leur identité, aux caractéristiques de leur expérience personnelle et plus ancrée dans une temporalité orientée vers l'action. La responsabilité de la réussite est ainsi partagée entre les élèves et les différents acteurs qui entrent en interaction avec les élèves.

2.2.1.2 La structure (virtuelle) : le capital social de l'école

Il importe d'emblée de préciser que Giddens a une acception toute personnelle de la structure, très distincte de l'acception traditionnelle, en ce sens que pour lui la structure n'est ni figée, ni statique. Elle découle d'une série d'actions, d'interactions et de transformations, que les individus (re)produisent dans l'espace et dans le temps, selon des principes de non-détermination de l'action (Giddens, 1984). En l'appliquant à la présente recherche, cette appréhension respecte la construction du capital social qui demande du temps et une certaine appropriation par l'élève. Selon cet éclairage, le capital social de l'école est ainsi appréhendé comme résultant des interactions sociales autour et par les élèves.

La dimension de la signification (en résonance avec la dimension cognitive du capital social) se manifeste en un système de règles sociales qui influencent le processus de communication et favorisent une compréhension commune de la situation. Ces règles

permettent aux acteurs de donner du sens à leurs actions et interactions à travers leurs représentations. Elles induisent des schèmes d'interprétations que Giddens (1987) définit comme « des modes de représentation et de classification qui sont inhérents au réservoir de connaissances des acteurs et que ceux-ci utilisent de façon réflexive dans leurs communications » (p. 79). Dans le cadre de cette recherche, la signification consiste en la compréhension et la signification commune autour de la mobilisation du capital social. Comme il est apparu en cours d'analyse cette dimension a pris une place primordiale dans le cadre de cette recherche puisqu'elle permet d'accéder aux représentations des élèves et aux différentes négociations de sens qui se jouent entre les élèves et les différents acteurs scolaires. Aussi, elle est donc très proche de l'idée de « projets » qui s'incarne de manière particulièrement fournie dans la perspective interactionniste (Morrissette, 2010).

La dimension de la domination (en résonance avec la dimension structurelle du capital social) s'incarne dans la capacité des agents à exercer leur pouvoir et leur influence dans les systèmes d'interaction. Elle s'exprime dans le contrôle des ressources de l'action et dans l'élaboration des règles de conduite. Les ressources reposent sur les capacités des acteurs à agir de manière intentionnelle. Giddens y réfère sous le terme de « *facility* » et les distingue en deux types de ressources : les ressources d'autorité et les ressources d'allocation. Les premières renvoient aux moyens (« *capacities* ») qui vont donner du pouvoir aux individus entre eux. Les ressources d'allocation renvoient quant à elles au pouvoir des acteurs par et sur les choses.

La dimension de la légitimation (en résonance avec la dimension normative du capital social) repose sur le système de règles morales à travers lesquelles les acteurs valident (« sanctionnent ») leur conduite et la conduite des autres en interaction. Les normes incluent ainsi les droits et les obligations des acteurs en interaction, par exemple, les codes de conduite ; le respect de la règle devenant ainsi un moyen de légitimer l'action. La dimension de la légitimation permet de tenir compte de la réciprocité et des attentes et obligations communes entre les acteurs. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit donc des normes et valeurs qui encadrent, sans pour autant la déterminer, la mobilisation du capital social dans l'interaction.

2.2.1.3 La dualité du structurel et les modalités de la structuration : les processus de mobilisation du capital social

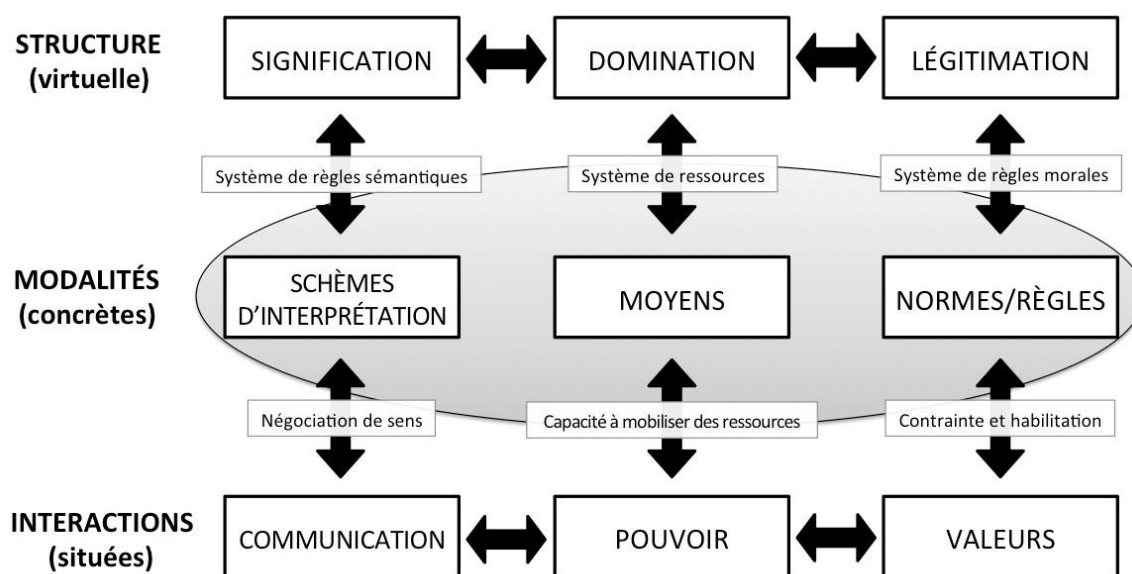
À travers l'image d'un dualisme inhérent au social, qu'il appelle la « dualité du structurel », Giddens (1984) vise à transcender la dichotomie entre subjectivisme et

objectivisme, microsociologie et macrosociologie, agent et structure (p. 31). Alors que le dualisme met face à face ces oppositions comme étant nécessaires pour la compréhension des entités, la dualité du structurel dépasse les oppositions traditionnelles entre l'action de l'acteur d'une part et le poids de la structure de l'autre. Il n'existe pas, selon Giddens, de primauté de l'un par rapport à l'autre, et il tente de les relier dans un système d'action social global dans lequel « le structurel n'est (plus) extérieur aux agents (...), il est plus intérieur qu'extérieur à leurs activités » (Giddens, 1987, p. 75). La réalité sociale est ainsi constitutive à la fois de la subjectivité des acteurs individuels et des propriétés institutionnelles.

Les notions de « dualité du structurel » et de structuration « encastrent » les acteurs dans les structures sociales : les systèmes existent uniquement par l'action humaine et donc par les acteurs qui mettent en place et interprètent leurs dimensions (p.228). De ce point de vue, la structure devient à la fois un résultat et une condition de l'action des individus : elle organise les actions des individus qui, à leur tour, lui donnent un sens et une finalité, selon des principes récursifs (Giddens, 1987). De fait, la théorie de la structuration repose sur l'idée que « le structurel est toujours à la fois habilitant et contraignant, de par la nature même des rapports qui lient nécessairement le structurel et l'action, ainsi que l'action et le pouvoir » (1987, p. 226). En effet, en effaçant ainsi les frontières entre l'individu et la structure, cette dernière devient moins contraignante pour l'individu et moins handicapante pour son action, puisqu'elle est également une condition de sa mobilisation. L'élève, vu comme un acteur qui agit en contexte, est apte à transformer les contraintes en ressources pour l'action.

Cette « dualité entre l'organisé et l'organisant » (Kechidi, 2005), qui articule les deux niveaux de la structuration (l'action humaine et la structure), s'opère à travers diverses modalités, appelées « les modalités de la structuration », à travers lesquelles les individus (re)produisent les structures de signification, de domination et de légitimation. Ainsi les élèves communiquent, exercent leur pouvoir et valident leur propre conduite et celle des autres en s'appuyant sur plusieurs modalités : les schèmes interprétatifs, les moyens et les normes et standards (Giddens, 1987). La boucle est aussi bouclée : la structure sociale (le capital social au niveau de l'école) est actualisée à travers les actions des individus (la mobilisation du capital social par les élèves) qui sont elles-mêmes rendues possibles par la structure sociale.

Figure 1 : Les modalités d'interaction entre structures et acteurs Adaptation de



Giddens (1987)

A la lecture de cette figure, on comprend que l'étude de la structuration des systèmes sociaux est celle des modes à travers lesquels ces systèmes sont produits et reproduits dans l'interaction de ces acteurs, et par elle (Giddens, 1987, p. 74). En transposant cette idée, l'étude de la mobilisation du capital social devient, dans le cas de cette recherche, l'étude des processus à travers lesquels les élèves activent les modalités du capital social. Ces processus constituent des modalités de structuration organisationnelles : ils s'articulent et font le lien (*mediate*) entre l'action individuelle et la structure.

2.2.2 Le rapprochement des dimensions du capital social et de la théorie de la structuration

Plusieurs des apports de ce rapprochement ont été soulignés au fur et à mesure de la présentation de la théorie de la structuration. La théorie de la structuration permet surtout d'articuler les trois dimensions conceptuelles dégagées selon un modèle d'action global (2.2.2.1) qui recentre le processus de mobilisation sur les élèves (2.2.2.2).

2.2.2.1 L'articulation des dimensions du capital social selon la théorie de la structuration

Le modèle d'action global dégagé articule les dimensions conceptuelles du capital social selon les trois niveaux de structuration, faisant ainsi « le pont » entre les dynamiques de structurations individuelles et collectives (Kechidi, 2005), soit entre la mobilisation au niveau

des élèves et au niveau de l'école (structure). Dans cette optique, les processus de mobilisation sont vus comme les moyens de générer du capital social, c'est-à-dire comme les moyens de réaliser les différents types de modalités entre le capital social dans l'école et l'action des élèves. À cela s'ajoute que la théorie de la structuration offre une meilleure appréhension des différentes dimensions du capital social (notamment au regard de l'entremêlement des dimensions et des implications sous-jacentes). Le tableau suivant résume ce rapprochement.

Tableau 1 : Le rapprochement des dimensions de la structuration et des dimensions du capital social

Dimensions de la structuration	Dimensions du capital social	Modalités
Signification	Cognitive	Représentation partagée, langage commun, croyances (schèmes interprétatifs)
Légitimation	Normative	Cohésion sociale, normes et valeurs, obligations, identification (identification sociale à partir des normes)
Pouvoir	Structurelle	Réseaux et ressources, configuration du réseau, les liens organisationnels et leur configuration (moyens)

Un des derniers apports principaux de ce rapprochement est que le cadre théorique ainsi constitué propose une approche plus critique du capital social. MacIntosh et Scapens (1990, 1991) soulèvent deux points intéressants auxquels le recours à la théorie de Giddens donne accès : elle permet d'exploiter les notions de pouvoir, de connaissance (Foucault) et de déconstruction (Derrida). Elle va également permettre d'interroger la question de réflexivité à travers le prisme des processus de mobilisation du capital social. Les processus peuvent être vus comme le lieu d'interaction entre les connaissances et compétences des acteurs et les propriétés structurelles.

2.2.2.2 L'ancrage sur l'élève, le parent pauvre des études sur le capital social

Le dernier apport de ce rapprochement, et non le moindre, consiste à ancrer la mobilisation sur l'élève, le parent pauvre des études sur le capital social. Une grande partie des études tendent à restreindre le capital social de l'élève à celui des parents – voire, plus rarement, de la communauté – au détriment de l'ensemble des relations qui se jouent entre tous les acteurs. Ce faisant, on occulte alors son rôle dans la mobilisation de son propre capital social, et il est

en quelque sorte perçu comme un « réceptacle » de capital social, un « idiot culturel », dirait Garfinkel (1967). La théorie de la structuration permet de recentrer la mobilisation sur l'élève et de tenir compte des différents niveaux de l'expérience scolaire et de la construction interactionnelle de l'enfant dans son propre milieu, dans les différentes sphères au sein desquelles il évolue. Ainsi, du point de vue d'une approche comme celle de Giddens (1987), les élèves sont des êtres compétents, capables d'agir sur la mobilisation du capital social, et aptes à négocier leurs propres liens sociaux et à créer leurs propres dynamiques sociales dans une recherche de réussite scolaire. La réflexion de Dubet et Martuccelli (1996b) va en ce sens : Pour comprendre ce que fabrique l'école, il ne suffit pas d'étudier les programmes, les rôles et les méthodes de travail, il faut aussi saisir la manière dont les élèves construisent leur expérience, dont ils « fabriquent » des relations, des stratégies, des significations, à travers lesquelles ils se constituent eux-mêmes (p.14).

2.3 Hypothèses de l'étude

2.3.1 Hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette recherche se formule de la manière suivante : **La mobilisation du capital social par un élève a une influence sur sa réussite scolaire.**

2.3.2 Hypothèses de recherche

L'opérationnalisation du capital social à partir de la théorie de la structuration nous a permis de ressortir trois facteurs à partir desquels on formule nos hypothèses de recherche.

HR1 : La dimension de la signification en résonance avec la dimension cognitive du capital social a une influence sur la réussite scolaire de l'élève ;

HR2 : La dimension de la domination en résonance avec la dimension structurelle du capital social a une influence sur la réussite scolaire de l'élève ;

HR3 : La dimension de la légitimation en résonance avec la dimension normative du capital social a une influence sur la réussite scolaire de l'élève.

2.4 Tableau synoptique de la recherche

La variable indépendante (VI) encore appelée variable cause, est celle qui explique le problème posé par la variable dépendante (VD). C'est donc la variable manipulée par le chercheur. Dans cette étude, la variable indépendante est le capital social.

La variable dépendante (VD) est l'effet. C'est elle qui subit les effets de la variable indépendante. Dans notre contexte d'étude, la variable dépendante est la réussite scolaire.

Tableau 2 : Tableau synoptique de la recherche

Objectifs	Questions	Hypothèses	Variable indépendante	Indicateurs
OG: Comprendre l'influence de la mobilisation du capital social sur la réussite scolaire d'un élève.	QP : Quelle est l'influence de la mobilisation du capital social par un élève sur sa réussite scolaire ?	HG: La mobilisation du capital social par un élève a une influence sur sa réussite scolaire.	VI. G: La mobilisation du capital social par un élève	<ul style="list-style-type: none"> - Processus d'acceptation - Processus de soumission - Processus d'évitement - Processus de rejet - Processus de fraternisation - Processus de manipulation - Processus d'appropriation - Processus de contrôle
OS 1 : Comprendre l'influence de la dimension de la signification en résonance avec la dimension cognitive du capital sur la réussite scolaire de l'élève	QS 1 : Quelle est l'influence la dimension de de la signification en résonance avec la dimension cognitive du capital social sur la réussite scolaire de l'élève ?	HS 1 : La dimension de de la signification en résonance avec la dimension cognitive du capital social a une influence sur la réussite scolaire de l'élève	VI. 1 : La dimension de de la signification en résonance avec la dimension cognitive du capital social	<ul style="list-style-type: none"> - Processus d'acceptation - Processus de soumission - Processus d'évitement - Processus de rejet - Processus de fraternisation - Processus de manipulation - Processus d'appropriation - Processus de contrôle
OS 2 : Comprendre l'influence de la dimension de la domination en résonance avec la dimension structurelle du capital social sur la réussite scolaire de l'élève	QS 2 : Quelle est l'influence la dimension de la domination en résonance avec la dimension structurelle du capital social sur la réussite scolaire de l'élève ?	HS 2 : La dimension de la domination en résonance avec la dimension structurelle du capital social a une influence sur la réussite scolaire de l'élève ;	VI. 2 : La dimension de la domination en résonance avec la dimension structurelle du capital social	<ul style="list-style-type: none"> - Processus d'acceptation - Processus de soumission - Processus d'évitement - Processus de rejet - Processus de fraternisation - Processus de manipulation - Processus d'appropriation - Processus de contrôle
OS 3 : Comprendre l'influence de la dimension de la légitimation	QS 3 : Quelle est l'influence la dimension de la	HS 3 : La dimension de la légitimation en	VI. 3 : La dimension de la légitimation en	<ul style="list-style-type: none"> - Processus d'acceptation - Processus de soumission - Processus d'évitement

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

en résonance avec la dimension normative du capital social sur la réussite scolaire de l'élève.	légitimation en résonance avec la dimension normative du capital social sur la réussite scolaire de l'élève ?	résonance avec la dimension normative du capital social a une influence sur la réussite scolaire de l'élève.	résonance avec la dimension normative du capital social	<ul style="list-style-type: none">- Processus de rejet- Processus de fraternisation- Processus de manipulation- Processus d'appropriation- Processus de contrôle
---	---	--	---	--

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre assure le passage et l'incarnation des questions de recherche vers des questionnements méthodologiques. Il fait donc le pont entre les questionnements théoriques soulevés et les aspects empiriques de ce travail de recherche. L'aspect méthodologique prend d'autant plus d'importance au regard des deux apports conceptuels et théoriques sollicités. En effet, comme nous l'avons présenté précédemment, le capital social apparaît comme difficilement opérationnalisable, tandis que plusieurs auteurs reprochent à la théorie de la structuration d'être très théorique et peu empirique (Martuccelli, 1995). Ces deux éléments appellent à redoubler de précaution.

Ce chapitre a donc pour fonction d'expliquer les liens entre les objets théoriques et empiriques de cette étude et de souligner la pertinence des choix méthodologiques. La démarche méthodologique sélectionnée ici, l'étude de cas ethnographique, permet de matérialiser cette application et de faire le pont entre l'appréhension théorique du capital social, sa mobilisation ainsi que la manière dont il se met en place effectivement sur le terrain.

3.1 Site de l'étude

Une des conditions principales de l'étude de cas ethnographique concerne l'importance du contexte de vie réel dans l'étude du phénomène. À cette fin, nous proposons dans cette première section de détailler plus précisément le milieu de recherche et la population cible, mais il convient de préciser que ces deux éléments font également partie du phénomène à l'étude (la mobilisation du capital social) et donc font également l'objet d'un traitement analytique, plus approfondi, dans le chapitre dédié aux analyses.

Le milieu étudié ici est une école de milieu défavorisé de la ville d'Ebolowa placée dans une zone semi urbaine.

Situé dans la Région du Sud, au Département de la Mvila, dans la Commune d'Ebolowa 1^{er}, le Lycée d'Ebolowa Rural est un établissement public, d'enseignement général francophone immatriculé au numéro 8EH1GSFD110181105, dans le quartier ADOUM ESSAKOE en zone Urbaine, sur une superficie de trois (03) hectares. Ce lycée se situe exactement après le

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

carrefour de la Douane à Ebolowa, vers la droite sur la route d'AKOM 2 non goudronnée, à 300 mètre dudit carrefour. A la ronde nous avons cinq écoles(05) sur 1 km et dix écoles(10) sur 3 km. Le Lycée d'Ebolowa Rural, établissement public a été créé et ouvert en Septembre 1991 comme CES. En Septembre 2004, il est transformé en lycée et fonctionne avec deux cycles dont le 1^{er} et le 2nd.

Tableau 3: Les effectifs des élèves du Lycée d'Ebolowa Rural pour l'année scolaire 2020-2021

PREMIER CYCLE

CLASSES	NOUVEAUX			REDOUBLANTS			TOTAL
	F	G	T	F	G	T	
6 ^e 1	16	30	46	1	3	4	50
6 ^e 2	21	28	49	0	1	1	50
6 ^e 3	22	25	47	3	4	7	54
6 ^e 4	13	27	40	3	4	7	40
5 ^e 1	15	30	45	1	4	5	50
5 ^e 2	19	24	43	2	3	5	49
5 ^e 3	21	25	46	1	3	4	50
5 ^e 4	18	16	34	7	9	16	50
5 ^e 5	14	28	42	0	3	3	45
4 ^e all	15	30	45	5	8	13	58
4 ^e chinois	22	29	51	0	0	0	53
4 ^e latin	8	13	21	1	1	2	23
4 ^e esp1	17	34	51	1	0	1	52
4 ^e esp2	19	26	45	6	6	12	57
3 ^e all	15	26	41	6	3	9	50
3 ^e all2	16	15	31	4	1	5	36
3 ^e chinois	12	19	31	4	3	7	38
3 ^e esp1	17	28	45	6	6	12	57
3 ^e esp2	8	27	35	10	7	17	52
3 ^e esp3	15	20	35	9	4	13	49
3 ^e latin	5	4	9	0	0	0	9

SECOND CYCLE

CLASSE	NOUVEAUX			REDOUBLANTS			TOTAL
	G	F	T	G	F	T	
2 nd all	21	27	48	1	2	3	51
2 nd chinois	1	4	5	3	1	4	9
2 nd esp	15	29	44	8	5	13	57
2 nd mixte	24	23	47	6	5	11	58
2 nd c1	17	16	33	11	1	12	45
2 nd c2	13	10	23	15	2	17	40
Pall1	11	21	32	3	14	17	49
Pall2	9	12	21	9	8	17	38
Pe chinois	2	2	4	0	0	0	4
Pesp1	15	23	38	6	11	17	56
Pesp2	10	18	28	14	15	29	57
Pesp3	13	19	32	11	7	18	50
PeC1	13	8	21	20	5	25	46
PeD1	4	15	19	20	17	37	56
PeD2	12	11	23	14	21	35	58
Tall	9	8	17	9	22	31	48
Tesp1	5	3	8	18	30	48	56
Tesp2	12	11	23	14	19	33	56

TleC1	2	1	3	12	5	17	20
TleD1	6	4	101	14	15	29	39

Pour un effectif total de 1865 élèves dans tout le Lycée d'Ebolowa Rural.

Nous avons porté le choix sur le Lycée d'Ebolowa Rural pour plusieurs raisons parmi lesquelles :

- La proximité de l'établissement avec notre lieu de résidence ;
- Le lieu par excellence de nos différents stages : Imprégnation et pédagogique
- Le facile accès de l'administration et des élèves ;

3.2 Population de l'étude

Rongere (1979, p.63) définit la population de l'étude comme « l'ensemble des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». La population de l'étude désigne également l'ensemble différencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations (Aktouf, 1970). D'après Mucchielli (1988. P 16), la population de l'étude est « l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête ». En d'autres termes, pour Tsafack (2004. P 7), « c'est un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent des observations ».

C'est ce qu'on appelle population mère, de laquelle nous allons extraire un certain nombre d'individu précis qui répondent à certaines caractéristiques afin de constituer un groupe qui sera représentatif selon les éléments identifiés quant au problème de recherche. Pour ce travail de recherche, la population d'étude sera l'ensemble des élèves qui présentent un profil d'adaptation scolaire à risque (baisse des performances, redoublement, taux d'absentéisme élevé).

3.2.1 La population cible ou apparente

La population cible est définie comme l'ensemble des individus présentant les mêmes caractéristiques spécifiques dans le cadre d'une enquête. Ceux-ci ont les mêmes caractéristiques et sont soumis aux conditions de vie relativement semblables. Comme l'affirme Tsafack cité par Noundou Rosine, c'est la population souche ou parente qui englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude.

Dans ce cas précis, il s'agit de l'ensemble des élèves inscrits au Lycée d'Ebolowa Rural pour le compte de l'année scolaire 2020-2021.

3.2.2 La population accessible

La population accessible est un sous ensemble de la population cible à laquelle le chercheur a pu avoir accès. La population de cette étude est constituée du groupe humain qui correspond aux objectifs de l'étude. C'est donc l'ensemble des individus qui ont été effectués en observation dans la population mère. Et c'est d'elle que nous allons extraire un certain nombre d'individus précis avec des caractéristiques précises afin de constituer un groupe qui sera représentatif selon les éléments identifiés quant au problème de recherche.

Dans le cas de cette étude, il s'agit des élèves inscrits dans les classes de 5^e et de 4^e présentant un profil d'adaptation à risque.

3.3 Technique d'échantillonnage et échantillon

Afin de constituer un échantillon, un ensemble de règles et de conduites doivent être suivies qui sont les techniques d'échantillonnage.

3.3.1 Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage est une méthode permettant d'extraire de la population cible, les individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude. Selon Bacher cité par Rossi (1992 : 27) : « la technique d'échantillonnage a pour objet le choix dans une population définie que l'on veut décrire un certain nombre d'éléments qui devront représenter les mêmes caractéristiques que la population ». L'échantillonnage est donc un processus par lequel on choisit un nombre d'éléments ou d'individus dans une population donnée de telle sorte que ces éléments choisis soient représentatifs de la population mère.

L'échantillonnage permet de réduire à un nombre facilement manipulable la population de l'étude et de limiter ainsi la recherche à des dimensions réalistes. Il existe deux sortes de technique d'échantillonnage : les techniques d'échantillonnage non probabilistes (procédé de solution selon lequel chaque élément de la population n'a pas une probabilité ou une chance égale d'être choisi pour former l'échantillonnage typique ou par « choix raisonné » ou intentionnel (Depelteau, 2003) et les techniques probabilistes.

Ainsi, l'échantillon au centre de la présente recherche ne résulte pas d'une approche probabiliste mais plutôt d'une approche non probabiliste. Il s'agit bien d'un échantillon fait de manière aléatoire associé à des circonstances propres de notre recherche.

3.3.2 L'échantillon

L'échantillon est une fraction représentative d'une population ou d'un ensemble statistique. C'est donc un sous-groupe de la population à partir duquel nous pouvons généraliser les résultats observés sur la population entière. Notre échantillon est donc constitué des élèves inscrits dans les classes de 5^e et de 4^e au Lycée d'Ebolowa Rural pour le compte de l'année scolaire 2020-2021. C'est donc un échantillon constitué par sondage aléatoire systématique avec définition des quotas.

3.4 La démarche d'investigation choisie : l'étude de cas ethnographique

Les questions de recherche énoncées à la fin du premier chapitre permettent de restituer un phénomène complexe ancré dans son contexte : la mobilisation du capital social dans une école. Elles ouvrent plusieurs portes, plus ou moins grandes, et qui appellent chacune à une méthode de collecte dédiée. Cette partie fournit l'occasion d'un rappel et d'une explicitation méthodologique de l'objectif de recherche et des questions qui en découlent : elle permet de les ancrer plus clairement dans la démarche d'investigation privilégiée. L'étude de cas ethnographique présente plusieurs caractéristiques méthodologiques particulières qui sont pertinentes pour les exigences théoriques posées dans la partie précédente. Elle fournit également l'occasion d'arrimer les questions soulevées de manière théorique avec leur ancrage méthodologique en présentant au fur et à mesure les multiples méthodes de collecte de données mobilisées.

3.4.1 Pertinence du recours à l'étude de cas ethnographique

L'étude de cas ethnographique présente plusieurs visées qui se conjuguent avec le projet de cette recherche. Cette section a justement pour fonction de les expliciter au regard des grandes lignes dégagées dans le chapitre théorique et notamment de révéler le statut particulier et l'apport de l'ethnographie dans cette étude de cas. Ces différents aspects complémentaires permettent ainsi de souligner les implications méthodologiques de la démarche engagée.

3.4.2 Présentation de l'étude de cas ethnographique au regard du cadre conceptuel et théorique

Pour Merriam (1988), l'étude de cas vise à « illustrer, soutenir ou réfuter les postulats théoriques adoptés avant la collecte de données » (p.28). Les visées attribuées sont ainsi en accord avec le projet de cette recherche et tendent à étudier une catégorisation conceptuelle de manière complexe (la mobilisation du capital social), comme le fruit de la négociation de sens

entre la théorie et le terrain, mais également entre les définitions institutionnelles et celles des acteurs. Dès lors, l'objectif est d'induire, à partir des convergences ou des divergences de l'empirisme, une étude la plus complète possible du phénomène de mobilisation du capital social. Celle-ci est générée à partir des résultats selon les principes de généralisation analytique (Yin, 1994, 2003), et est issue de leur confrontation avec le cadre théorique, sans toutefois chercher la généralisation statistique de ces résultats, chose que le contexte local rendrait impossible. Une autre caractéristique en lien avec les conditions de recherche repose sur l'importance du contexte dans l'étude du phénomène. L'étude de cas est une méthode socialement située. Elle s'intéresse à un phénomène dans son contexte réel (Yin, 2003). Le contexte est d'autant plus important dans le cadre de cette recherche que le capital social est vu à la fois comme un processus et un résultat.

3.4.3 Quelques implications méthodologiques

Le chercheur est ici dans une perspective subjective, une position d'« empathie » et d'engagement, qui est renforcée par la démarche ethnographique qui tisse l'étude de cas. Woods (1992) parle de « respect du monde empirique ». Larouche (2011) évoque les mêmes conditions en appelant à une nécessité de faire émerger une forme de reconnaissance : l'objectif est bien de relater le « regard d'en bas » de Pires (1997), ce qui consiste à donner une voix à ceux dont la parole est peu sollicitée. Il s'agit de montrer le quotidien des élèves et de leur donner ainsi le pouvoir à travers la mise en avant de leur parole plutôt que d'adopter le point de vue « unique, central, dominant, bref quasi divin » (Bourdieu, 1993, p. 14) de l'observateur et du lecteur comme dans l'épistémologie dominante en recherche.

Cette approche a été d'autant plus nécessaire que les élèves ont à plusieurs reprises fait preuve de résistance d'une part envers l'institution académique (l'école) et d'autre part envers le milieu de la recherche qu'on représentait et dont ils se méfiaient.

3.4.4 La variété des méthodes de collecte de données

L'étude de cas ethnographique se compose d'une variété de méthodes de collecte qui permettent de répondre aux questions spécifiques de recherche. Dans le cadre de cette recherche, elles constituent autant d'étapes vers la compréhension la plus approfondie de la mobilisation du capital social dans l'école. Comme mentionné dans le chapitre précédent, ces questions ne présentent toutefois pas le même potentiel analytique : certaines sont ainsi plus descriptives que d'autres, induisant ainsi un traitement et des outils de collecte différents. Il est

donc nécessaire de les présenter séparément afin de souligner leur traitement et les méthodes de collecte différentes qu'elles induisent.

Ces différentes méthodes ont été utilisées comme des pistes qui se sont présentées durant notre démarche et que nous avons suivies à différents moments, en accord avec le principe des allers-retours de la démarche ethnographique (Morrissette, Demazière et Pepin, 2014). Cette section s'ouvre sur l'observation participante, tout d'abord, puisqu'elle est transversale et constitue le fil conducteur méthodologique de cette étude. La collecte des documents, dans un second temps, de contextualiser l'objet de cette recherche; tandis que l'étude des documents institutionnels renseigne ensuite sur le capital social accessible de l'école. Les questionnaires portant sur la mobilisation des élèves constituent le quatrième temps auquel s'ajoutent les entretiens de groupe qui aident à comprendre les processus de mobilisation.

3.5 L'analyse des données

La méthode d'analyse des données qui a été privilégiée est une analyse thématique. Plusieurs raisons ont motivé ce choix. Cette section a pour but d'explicitement le cheminement qui nous a conduit à y avoir recours. Elle présente tout d'abord les caractéristiques principales de cette méthode d'analyse particulière, en soulignant sa pertinence au regard des choix conceptuels et méthodologiques. Sont ensuite détaillées les principales étapes analytiques qui ont permis d'aboutir aux résultats de recherche.

3.5.1 Présentation de l'analyse

L'analyse thématique est définie par Paillé et Mucchielli (2008) comme « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et en rapport avec l'orientation de recherche » (p.162). Elle présente plusieurs avantages, notamment en termes de souplesse et de traitement. Elle favorise tout d'abord une thématisation « en continu » (Paillé et Mucchielli, 2008) et offre également la possibilité d'intégrer une multitude de données : Elle permet ainsi de les déconstruire pour mieux les reconstruire, s'adaptant ainsi à la démarche méthodologique qui sous-tend l'étude de cas.

3.5.2 Déroulement de l'analyse

L'analyse thématique a été déployée en deux étapes complémentaires qui ont permis de renseigner la mobilisation du capital social. Les thématiques dégagées constituant des réponses aux questions de recherche. On peut ainsi dire que le recoupement thématique a été indexé sur

l'objectif et les questions de recherche (Hubermas et Miles, 1991 ; Yin, 2009). Il s'agit ainsi de mettre en place une opération systématique de repérage et de regroupement des thématiques à analyser, sous la forme du codage ; les thèmes étant tout à la fois représentatifs du contenu et en lien avec ces questions. Ainsi s'est opérée une distinction, dans le cadre du premier registre d'analyse (présentation des résultats), entre l'étude du contexte et du capital social accessible et l'étude de la mobilisation que les élèves font du capital social à partir des dimensions de la théorie de la structuration. En ce qui concerne le deuxième registre (discussion), la stratégie est quelque peu différente puisqu'elle repose sur les divergences qui sont apparues lors de cette première analyse, et notamment les divergences entre le capital social accessible et le capital social mobilisé.

Les processus de mobilisation qui ont ainsi émergé se nourrissent aux trois grandes dimensions de la théorie de la structuration (la signification, la légitimation et la domination) réparties sur les trois niveaux d'action (structures-modalités-interactions humaines) présentés dans le chapitre théorique. La logique de présentation suit la logique d'apparition des processus dans le journal de bord :

- **Processus d'acceptation** : les élèves adhèrent à l'aide offerte par la ressource sans en négocier la mobilisation, en jugeant que la ressource est là pour les aider ;
- **Processus de soumission** : les élèves se résignent à mobiliser une ressource qui, de leur point de vue, ne correspond pas à leur projet ;
- **Processus d'évitement** : les élèves mobilisent des stratégies ostensibles de contournement de la ressource, qui n'est pas significative à leurs yeux et dont ils ne partagent pas les normes et valeurs ;
- **Processus de rejet** : les élèves ne font pas qu'éviter la ressource comme dans le processus précédent, ils repoussent fermement toute forme d'aide proposée par la ressource mobilisée et sont en réaction contre les normes et valeurs dont elle est porteuse ;
- **Processus de fraternisation** : les élèves, observant une distance avec les normes et valeurs institutionnelles, se rapprochent d'une ressource avec laquelle ils entretiennent une relation de proximité et la mobilisent selon leur projet ;
- **Processus de manipulation** : les élèves mobilisent la ressource sociale selon leur propre projet et la dissimulent volontairement, allant à l'encontre du cadre normatif ;

- **processus d'appropriation** : les élèves mobilisent la ressource de manière opportune, c'est-à-dire en fonction de besoins spécifiques dans leur parcours éducatif, rendant ainsi la mobilisation significative ;
- **processus de contrôle** : c'est le projet des élèves qui initie et oriente la mobilisation de la ressource, rendant cette action très significative à leurs yeux, dans les limites du cadre normatif.

3.6 Les incidences méthodologiques

Les choix méthodologiques présentés ont pu entraîner un certain nombre d'incidences méthodologiques, pour ne pas dire limites. C'est un point essentiel à considérer, en particulier en ce qui concerne les données suscitées (entretiens, observations et questionnaires), même si les données invoquées (documents, journaux) ne sont pas non plus dénuées de biais, ne serait-ce que par le choix de ces mêmes données. Plus généralement, certaines décisions méthodologiques, comme le choix du Lycée d'Ebolowa Rural en tant que porte d'entrée sur le terrain, la proximité avec les élèves ou l'importance de la place accordée à l'ethnographie, ont pu former un prisme déformateur, et, d'une certaine façon, teinter les résultats.

Toutefois, plusieurs dispositifs méthodologiques ont été mis en place tout au long de cette recherche pour garantir une certaine validité interne des données (Yin, 1984). Certains ont d'ailleurs été présentés au cours de ce chapitre. Rendre la démarche méthodologique la plus explicite et détaillée possible, de même que les liens entre les méthodes choisies et les choix théoriques, constituent un premier critère de transparence, qui est en soi un critère de validité interne du point de vue de Savoie-Zajc (2000). Cela renvoie aux exigences de Yin (2009) sur l'explicitation de manière transparente du lien entre le questionnement théorique et les choix méthodologiques. Il s'agit plutôt de renseigner le plus précisément possible la réalité étudiée (nuancer, illustrer et détailler les manifestations relevées).

D'autres dispositifs ont permis de garantir une certaine forme de validité. C'est leur complémentarité qui permet de comprendre le phénomène à l'étude de manière la plus détaillée. Le recours systématique à de multiples sources de données complémentaires a ainsi permis une forme de confirmation empirique.

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Avant toute chose, il importe de rappeler l'ordonnement de la pensée et du fil conducteur de cette recherche. L'intérêt de cette recherche est de comprendre la mobilisation du capital social dans une école secondaire en milieu défavorisé. A cette fin, elle propose deux entrées distinctes : la perspective institutionnelle, qui renseigne sur le capital social accessible ou prescrit (le cadre normatif de la mobilisation), et la perspective des élèves, qui éclaire la mobilisation du capital social à partir de leur mobilisation. Ces deux angles d'attaque sont traités de manière distincte dans ce chapitre.

L'ensemble des différentes étapes de ce chapitre constitue autant de paliers successifs vers l'appréhension du capital social de la manière la plus exhaustive possible. Dans un premier temps, la mobilisation du capital social est contextualisée et l'école est resituée dans son contexte. Cette contextualisation, qui repose sur les observations, révèle l'important tissu social que l'école abrite. Cette première description débouche sur la présentation du capital social accessible pour les élèves qui rencontrent des difficultés et que nous avons appelé le cadre normatif de la mobilisation. Il s'agit d'une opérationnalisation des dimensions conceptuelles du capital social, à partir de l'analyse des documents institutionnels et des observations.

Le deuxième temps de ce chapitre opère un changement de perspective et s'intéresse aux représentations des élèves. L'analyse des questionnaires et les observations permettent de révéler les ressources sociales que les élèves mobilisent selon les difficultés qu'ils rencontrent dans leur parcours éducatif, tandis que le chapitre se clôt sur l'élément central : la présentation des processus de mobilisation du capital social. Ces processus reposent sur le rapprochement des dimensions conceptuelles du capital social articulé en fonction de la théorie de la structuration. Les élèves mobilisent le capital social à partir de différents processus qui reposent sur la signification qu'ils attribuent à la ressource, la légitimité qu'ils prêtent aux normes et valeurs dont elle est porteuse et le pouvoir qu'ils parviennent à se dégager dans cette mobilisation. La conclusion revient sur l'importance des espaces de médiation dans l'école lors de la mobilisation du capital social.

Cette présentation « duale » permet de révéler, au fil de l'analyse et de la discussion, les divergences entre le cadre normatif d'une part et la mobilisation des élèves de l'autre. Elle répond ainsi à la nécessité, relevée à la fin du chapitre sur la problématique, de distinguer capital social accessible et capital social mobilisé. Cette distinction permet également de souligner les différentes tensions internes qui constituent des freins à la mobilisation du capital social.

4.1 Le contexte de mobilisation du capital social

Avant toute chose, on aimerait présenter l'école dans laquelle a lieu cette mobilisation à partir du point de vue extérieur, mais également des observations du journal de bord. Ce premier temps de la présentation des résultats repose ainsi sur une contextualisation de la mobilisation du capital social. Il permet de répondre à la question spécifique de recherche suivante : quel est le contexte de mobilisation du capital social ? Cette description, qui s'éloigne temporairement de l'objet central de cette recherche, a pour objectif de présenter comment l'école est perçue. Cet éclairage doit donner au lecteur des clés pour comprendre le premier registre d'analyse, en le familiarisant avec le contexte dans le cadre duquel les élèves mobilisent leur capital social pour « s'en sortir ». Les éléments présentés dans l'ensemble de cette partie reprennent les principaux concepts abordés dans le cadre conceptuel, en termes de représentations extérieures, de normes et valeurs projetées et de ressources.

La construction de l'image d'une école difficile

Le Lycée d'Ebolowa Rural est une école du secondaire comme il en existe beaucoup dans les milieux ruraux et semi-urbains, relativement grande : d'une année à l'autre, le nombre d'élèves varie entre 1500 et 2000.

L'école se situe dans un milieu « défavorisé », si l'on se fie aux indices socioculturels de pauvreté émis par l'UNESCO et la Banque Mondiale.

Synthèse de cette partie et lien avec la mobilisation du capital social

Cette première partie a permis de contextualiser la mobilisation du capital social et de broser un portrait de l'école qui abrite notre étude, en rendant compte de l'image extérieure à partir des observations du journal de bord. Ainsi, l'école présente des caractéristiques communes avec beaucoup d'autres écoles urbaines de milieux défavorisés citées dans la littérature scientifique (Beaud, 2002 ; Vienne, 2010) : défavorisation, violence, délinquance. Certaines de ces caractéristiques se retrouvent d'ailleurs à plusieurs reprises dans cette recherche : l'importance accordée au climat social, l'insistance sur les difficultés scolaires et

d'adaptation des élèves... Toutefois, en dépit de l'environnement *a priori* défavorable, on remarque que les élèves ont accès à un réseau social d'aide important quand ils rencontrent des difficultés. D'ailleurs, les réseaux à la base des relations sociales de cette école sont à maintes reprises présentés comme une force pour les élèves ; qu'il s'agisse des ressources scolaires ou des ressources communautaires, plusieurs acteurs sont mobilisés vers leur réussite.

Cette première analyse a donc permis de souligner l'enjeu central de cette recherche : celui du tissu social de l'école susceptible d'aider les élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours. Ces éléments mènent par la suite vers le cœur du sujet de cette recherche. Mais avant de plonger au centre de la mobilisation du capital social, en étudiant sa mobilisation par les élèves, il est nécessaire de s'imprégner de la perspective institutionnelle. Cette immersion dans les documents officiels de l'école a pour objectif de renseigner sur le capital social accessible, tel qu'il est proposé et présenté par l'école, quand ces mêmes élèves rencontrent des difficultés dans leur parcours.

4.2 Le capital social accessible

Cette deuxième partie propose une description du capital social accessible pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Il s'agit du cadre normatif de la mobilisation, puisqu'il consiste en une opérationnalisation des dimensions conceptuelles du capital social (à savoir la dimension cognitive, normative et structurelle). Cette analyse a été actualisée à partir des documents institutionnels et des observations.

Cette partie traduit la perspective institutionnelle et renseigne sur la manière dont le capital social s'incarne officiellement dans l'école. Pour pouvoir documenter le plus précisément possible la perspective institutionnelle, il a fallu ainsi exploiter l'ensemble des informations accumulées au cours de cette ethnographie, sans toutefois pouvoir interroger le personnel scolaire (le certificat d'éthique cible uniquement les élèves). Cette précision est nécessaire pour comprendre la juste portée de nos observations. En dépit de son caractère prescriptif, il s'agit d'un premier niveau d'opérationnalisation du capital social. Il s'agit ici des premiers pas vers la « resocialisation » de l'objet de recherche (Morrissette, 2010), qui aide à comprendre les relations complexes qui se tissent entre les élèves, la norme institutionnelle et les négociations.

4.2.1 Les ressources sociales accessibles

Eu égard aux difficultés rencontrées par les élèves dans leur parcours, l'école rend accessibles plusieurs ressources d'aide. Il existe une hiérarchisation de ces ressources dans l'organisation scolaire. Ainsi les ressources de l'école sont les plus mises en avant par rapport aux ressources communautaires. Enfin, certaines ressources disponibles dans l'environnement scolaire ne sont pas envisagées pour leur rôle d'aide alors qu'elles semblent jouer un rôle important auprès des élèves.

4.2.1.1 Les ressources de l'école

Les ressources propres à l'école concernent ses employés et sont celles auxquelles les documents officiels de l'établissement font le plus référence. Toutefois, l'importance relative qui leur est attribuée dans l'organisation scolaire et leur visibilité différentes selon leur rôle – les rôles constituant ici les aspects dynamiques ou processuels des statuts (Parsons, 1959) et leur approche d'intervention. Ces différents éléments induisent de l'autre côté les conditions de mobilisation par les élèves qui rencontrent des difficultés. Parmi ces ressources, les enseignants interviennent auprès des élèves pour l'aide à l'apprentissage, les conseillers d'orientation pour l'aide relative à l'orientation scolaire et professionnelle et enfin les professionnels pour l'aide psychosociale.

4.2.1.1.1 Les enseignants : la récupération et l'aide aux devoirs

L'intervention des enseignants est circonscrite à l'apprentissage. En effet, fait remarquable, la mission de socialisation semble absente de leur description de tâches dans les documents officiels. C'est ainsi que l'aspect gestion de classe est passé sous silence et les quelques références qu'on y trouve se concentrent davantage sur l'encadrement des conduites problématiques des élèves que sur la socialisation scolaire. Il s'agit par exemple de la conduite en cas d'infractions aux règles et/ou de mauvaises conduites dans la salle de classe, comme la gestion des retards en classe, ce qui traduit une approche relativement restrictive de la gestion de classe.

À cela s'ajoute qu'il n'y a vraisemblablement pas d'intervention au sein même de la classe. Les rares pratiques de *team-teaching* semblent relever de l'initiative des enseignants eux-mêmes, mais ne sont pas répertoriées dans les documents comme une pratique systématisée.

4.2.1.1.2 Le conseiller d'orientation scolaire et professionnelle : le spécialiste de l'orientation scolaire (et peu professionnelle)

Le conseiller en orientation est lui aussi un « professionnel », mais il est rattaché à un domaine très spécifique. Son rôle d'aide est clairement défini et circonscrit à la mission de qualification de l'école. Pour ce faire, il doit considérer plusieurs paramètres caractérisant les élèves : leurs différents « profil[s] », « intérêts », « aptitudes » et « personnalité[s] ». Il intervient auprès des élèves et les accueille individuellement dans son bureau, qui se situe dans le centre névralgique de l'activité de l'école. Il est aussi un des rares intervenants à bénéficier d'une exposition avec le concours de l'institution : contrairement à d'autres personnels scolaires ou aux organismes, il est autorisé à se présenter dans les classes, présenter son rôle, ce qui lui confère automatiquement une notoriété supérieure à plusieurs autres intervenants de l'institution.

4.2.1.2 Les ressources autres

Cette catégorie ressort de la confrontation entre les documents officiels et nos observations. En effet, les documents font référence à plusieurs ressources mais qui ne sont pas considérées comme des intervenants d'aide auprès des élèves, ce que nos observations ont tendance à nuancer. A mesure que progressait notre ethnographie, nous nous sommes en effet rendus compte du rôle central que certaines de ces ressources « autre » jouaient auprès des élèves.

4.2.1.2.1 Le personnel de soutien

Cette désignation recouvre plusieurs ressources très disparates qui assurent un service direct auprès des élèves comme la secrétaire, les surveillants d'élèves, les concierges, les entraîneurs sportifs, etc., qui ne sont pas appréhendées comme des ressources d'aide. Ils sont appréhendés pour les seules fonctions auxquelles renvoie l'intitulé de leur poste, et ils ont comme point commun de n'avoir aucun rôle d'aide clairement défini ; l'école les cantonne à des rôles techniques ou administratifs. Pourtant, j'observe à plusieurs reprises qu'ils jouent un rôle très important auprès des élèves quand ils rencontrent des difficultés. Peu évoqués dans les documents officiels, ils ne bénéficient pas d'une position privilégiée et sont complètement absents de la communication institutionnelle. Un autre indice témoigne de cette relégation : comme bon nombre d'organismes communautaires, ils occupent une position excentrée au sein de l'établissement.

4.2.1.2.2 Les parents et les pairs

Si les parents sont désignés comme les premiers éducateurs et qu'ils « jouent un rôle de premier plan dans la réussite de [leurs] enfants », ils ne sont pourtant pas appréhendés comme des ressources d'intervention dans les documents officiels de l'école. Les rares endroits où les documents y font référence, c'est généralement pour encourager leur participation aux activités de l'école ou pour solliciter leur adhésion à l'approche d'intervention de l'école. Dans cette optique, ils sont encouragés à participer aux différents comités, à assister aux réunions (conseil d'établissement, l'organisme de participation des parents), à faire du bénévolat dans l'école, à participer à des conférences ou encore à s'engager dans des activités comme des projets environnementaux.

4.2.2 Les normes et valeurs en lien avec la mobilisation

Les ressources, décrites dans la partie précédente, sont porteuses de normes et valeurs institutionnelles, qui entrent en considération dans la négociation de la mobilisation du capital social. Comme il en a été fait mention en détaillant le cadre normatif, les élèves qui mobilisent une ressource d'aide tendent à légitimer les normes et valeurs qui lui sont rattachées. Encore une fois, l'analyse de ces normes et valeurs repose sur les documents officiels de l'établissement et sur nos observations. Il s'agit de celles qui sont en lien avec la réussite, l'apprentissage et le vivre-ensemble. Il faut toutefois noter que l'école met principalement l'accent sur la valeur de réussite au détriment des autres valeurs en présence.

4.2.2.1 Les normes et valeurs en lien avec la réussite

Les normes et valeurs mises en avant dans le cadre normatif viennent se greffer aux ressources du capital social présentées précédemment ; l'ensemble de ces différents éléments permettant de tracer un portrait général du cadre normatif du capital social, c'est-à-dire de l'aide offerte aux élèves quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours éducatif. Cette synthèse constitue ainsi le premier jalon analytique de la mobilisation du capital social, puisque les différents éléments présentés aident à opérationnaliser le capital social dans l'école.

Parmi ces différents éléments, on remarque une focalisation sur la réussite académique, et une subordination des autres objectifs de l'école. La qualification, réduite à l'orientation scolaire et dépouillée de son aspect professionnel, est appréhendée de manière très restrictive. Quant à la socialisation, elle est inexistante et est vidée de sa consistance au profit du vivre-ensemble.

4.3 Le capital social mobilisé

Ce troisième temps de l'analyse opère un changement de perspective et s'intéresse aux représentations des élèves en lien avec la question spécifique suivante : **Quel est le capital social mobilisé ?** Il renseigne sur les ressources sociales que les élèves mobilisent quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours éducatif. Pour rappel méthodologique, au cours de mon ethnographie, on a observé et consigné plusieurs problèmes vécus par les élèves qui touchent différentes sphères de leur vie (académique, personnelle, etc.) et qui sont en lien avec leur parcours éducatif. Partant de ces observations, nous avons ensuite soumis aux élèves un questionnaire (sur la base de questions formulées sur ce modèle simple : « si tu rencontres tel problème, vers qui te tournes-tu? ») pour comprendre quelles ressources sont sollicitées en fonction des problèmes rencontrés.

Rappelons d'abord que sur le plan méthodologique, cette partie repose sur les observations du journal de bord et les questionnaires sur les réseaux sociaux des élèves. Avec 16 questionnaires transmis, l'objectif n'était pas de réunir des données chiffrées pour les exploiter statistiquement ni d'en faire ressortir un motif dans le rapport aux ressources, mais de nourrir nos observations en les confrontant à la démarche de mobilisation du point de vue des élèves et de préparer les entretiens. En effet, les résultats principaux de ces analyses, retranscrits ci-après, ont servi de base aux entretiens de groupe et spontanés. Cette partie a également l'avantage de faire le pont entre la perspective institutionnelle (4.3.1) et les stratégies mises en place par les élèves (4.3.2), révélant ainsi plusieurs éléments divergents avec le cadre normatif (4.3.3) qui sont exploités en détail dans la partie suivante.

4.3.1 La perspective institutionnelle

A plusieurs reprises au cours de nos observations, les membres du conseil d'établissement se plaignent du fait que les élèves ne mobilisent pas les ressources d'aide fournies par l'école. La direction et les enseignants soulignent en effet que les élèves n'utilisent pas les ressources comme il se « devrait » alors que les résultats ne sont pas au rendez-vous. Par exemple, ils avancent que l'école met à disposition plusieurs ressources d'aide aux devoirs mais que les élèves ne les activent pas. Nos observations vont dans le même sens : en dépit des nombreuses ressources dédiées à l'aide aux devoirs, on remarque que les salles demeurent souvent vides. Selon leur point de vue, les élèves ne mobiliseraient pas les ressources sociales parce qu'ils sont démotivés et manquent d'engagement, ce qui renforce cette idée de responsabilisation des élèves, vue dans la partie précédente.

4.3.2 Les multiples négociations des élèves

A la lecture des questionnaires, on remarque que la non-mobilisation des ressources ne repose pas uniquement sur la motivation des élèves. En effet, ce processus est nettement plus complexe et on ne peut se satisfaire ici d'une explication mono-causale. Un des résultats les plus frappants est que les élèves ne mobilisent pas les ressources sociales de manière simple et uniforme et comme le cadre normatif de l'école le prescrit. Au contraire, dans des circonstances où la mobilisation d'une ressource serait indiquée, la grande majorité des élèves en mobilisent une autre, et selon des modalités qui diffèrent des formes d'interventions prescrites dans le cadre normatif. Ils négocient en quelque sorte leur mobilisation : ils attribuent d'autres rôles et fonctions aux ressources, ils mettent en place leurs propres conditions de mobilisation et ils adhèrent plus ou moins aux normes et valeurs en place! Bref, les élèves négocient leur mobilisation selon les marges de manœuvre qui leur sont imparties.

4.3.3 Les divergences avec le cadre normatif

L'accès au capital social ne veut pas dire mobilisation. Ce postulat avancé dans la partie théorique semble trouver une réponse empirique adéquate. Il confirme en ce sens la nécessité de distinguer l'accès de la mobilisation au capital social. Confrontés aux mêmes ressources, les élèves ne mobilisent pas les ressources seulement en fonction du cadre normatif, c'est-à-dire en fonction de ce que l'école attend d'eux. Certes, ils peuvent mobiliser certaines ressources plus ou moins en adéquation avec leur rôle prescrit (l'enseignant, l'infirmière ou le conseiller en orientation, par exemple) mais, *in fine*, ce modèle semble être finalement peu répandu. Et les élèves négocient leur mobilisation : ils attribuent d'autres rôles et fonctions aux ressources, ils mettent en place leurs propres conditions de mobilisation et ils adhèrent plus ou moins aux normes et valeurs en place.

Dans cette optique, les élèves mobilisent une ressource pour un autre rôle ou mobilisent plusieurs ressources pour le même rôle. Ils peuvent aussi éviter une ressource ou également décider de ne mobiliser personne. Parfois, enfin, ils ne savent tout simplement pas ! Bref, ils jouent certaines cartes en fonction du contexte. Cette négociation leur permet de se ménager une marge de manœuvre, de se détacher du cadre normatif et de moduler les caractéristiques du capital social accessible, ce qui ajoute encore à leur autonomie. L'intérêt, au regard de la mobilisation, est de comprendre que les élèves mobilisent (surtout) les ressources selon la signification qu'ils lui accordent et pas selon la signification qui lui est prescrite. Cette dimension, appréhendée dans le cadre conceptuel, est la troisième et dernière grande dimension

de la mobilisation des ressources sociales (Nahapiet et Ghoshal, 1998) telle que présentée dans la partie suivante. Cette dimension cognitive est la porte d'entrée sur l'étude de la mobilisation du capital social.

Soulignons pour finir qu'un retour sur le cadre normatif permet de renverser la perspective et de comprendre que cette interchangeabilité des rôles implique toutefois une flexibilité de la part des ressources. En effet, cela demande une grande flexibilité à ces ressources car ils doivent sortir de leur rôle prescrit, jouer des marges qui leur sont imparties par le cadre scolaire pour s'adapter ou pour se faire adapter au projet de l'élève. Ainsi, les ressources les plus souvent mobilisées sont celles qui ont un rôle moins défini du point de vue institutionnel et donc plus adaptable au projet des élèves. Parallèlement, les ressources les moins sollicitées sont celles qui présentent un cadre d'intervention plus figé et auxquelles sont associées davantage de contraintes de mobilisation (les ressources psychosociales notamment).

Enfin, deux éléments centraux semblent ressortir de ce survol des questionnaires : l'importance pour les élèves de l'autonomie (quand ils décident de ne mobiliser personne) et l'importance de la proximité relationnelle quand ils mobilisent les ressources avec lesquelles ils entretiennent des liens de confiance et partagent des normes et valeurs (parents, amis, mais aussi surveillants, entraîneurs et animateurs). Si les questionnaires placent ces différents éléments comme des hypothèses interprétatives, ils ne permettent pas de les exploiter en profondeur. En étudiant plus en détail les différents processus de mobilisation du point de vue des élèves, on doit pouvoir davantage dégager des éléments qui vont expliquer la mobilisation des élèves. Tel est l'objectif de la prochaine partie.

4.4 Les processus de mobilisation du capital social

Ce quatrième temps traduit la manière dont les élèves mobilisent le capital social dans leurs interactions. Le rapprochement des dimensions du capital social agencées selon la théorie de la structuration de Giddens (1987) permet d'appréhender la mobilisation à partir de l'activation des élèves et de s'intéresser aux structurations individuelles et collectives. Ainsi, les élèves mobilisent le capital social à partir de différents processus qui reposent sur la signification qu'ils attribuent à la ressource, la légitimité qu'ils prêtent aux normes et valeurs dont elle est porteuse et le pouvoir qu'ils parviennent à se dégager dans cette mobilisation. En rappel du chapitre méthodologique, cette partie repose sur une analyse des entretiens (de groupe) et de nos observations. La présentation de cette partie suit le rapprochement des trois

dimensions de la théorie de la structuration et des trois dimensions du capital social. Elle suit un mouvement de structuration de l'élève vers le collectif :

- La question de la signification se constitue à partir du sens que les élèves attribuent à la mobilisation, leur compréhension commune, et la cohérence avec leur projet; elle est en lien avec le capital social cognitif (Nahapiet et Ghoshal, 1998) ;
- La question de la légitimité repose sur l'adhésion des élèves aux normes et valeurs associées aux ressources et qui en encadrent la mobilisation; elle tient compte de la réciprocité, des attentes et obligations communes, elle correspond au capital social relationnel (Coleman, 1988 ; Putnam, 2000) ;
- La question du pouvoir se base sur la marge de manœuvre que les élèves se dégagent dans la mobilisation à partir de leur accès au capital culturel, symbolique et social (Bourdieu, 1980) ainsi que leur accès à des réseaux sociaux (Burt, 1992 ; Lin, 1999).

L'analyse fait apparaître que les élèves mobilisent le capital social selon huit processus. L'ordre de présentation de ces processus respecte leur mouvement d'apparition et de catégorisation dans le journal de bord, à savoir : l'acceptation, la soumission, l'évitement, le rejet, l'ajustement, la manipulation, l'appropriation, le contrôle. La présentation de chaque processus suit la même logique : tout d'abord, nous décrivons les cas observés les plus représentatifs du processus, avant de présenter en détail les processus mis en œuvre et de les décliner selon les trois dimensions analytiques mentionnées.

Avant de présenter ces processus, il importe toutefois de préciser que l'appareillage conceptuel n'est pas parfait et participe d'une entreprise de réduction de la complexité de la réalité. De fait, les processus se caractérisent les uns par rapport aux autres : ils sont imbriqués selon un enchevêtrement complexe dont il est difficile de rendre compte et ne sont pas exclusifs les uns aux autres. Ils présentent ainsi un caractère perméable et plusieurs éléments peuvent se retrouver à cheval dans plusieurs processus. Ainsi, un élève peut mobiliser plusieurs processus en même temps ou encore évoluer à travers plusieurs processus au cours de son parcours.

4.4.1 Processus d'acceptation : quand la proximité relationnelle fait oublier l'autorité et favorise la confiance envers l'institution

- **Les cas analysés représentatifs**

Pendant qu'on observe les élèves dans les périodes de pause entre les cours, on note que la grande majorité d'entre eux fuient le contact avec les enseignants, mais, à contre-courant de leurs camarades, certains élèves s'y rendent sans aucune réticence. C'est le cas de Saint-Martin et d'Amélie, deux élèves en cheminement particulier, aidés régulièrement par leurs enseignantes respectives pour des problèmes en français. Ces deux élèves partent rejoindre une enseignante qui leur a proposé son aide face à une difficulté rencontrée.

Mabrouk active le même processus d'acceptation dans un autre cas de figure. Il est suivi par Kim, une intervenante en orientation conseil qui travaille avec plusieurs élèves de l'école qui présentent des difficultés de toutes sortes. Elle le rencontre à l'école, alors qu'elle ne l'a pas vu depuis un certain moment, puisqu'il n'est plus scolarisé : il a été renvoyé définitivement de l'école après plusieurs renvois temporaires. Mabrouk connaît quelques difficultés à s'intégrer dans le milieu de travail traditionnel. Kim lui propose un café afin qu'ils puissent parler de ce qu'il devient ; il accepte et la rencontrera les jours suivants.

Dans les cas susmentionnés, la mobilisation de la ressource sociale prend la forme d'un processus d'acceptation, c'est-à-dire que les élèves adhèrent à l'aide offerte par la ressource sans la remettre en question, sans en négocier la mobilisation, en jugeant que la ressource est là pour les aider. Ce processus, relativement fréquent d'après nos observations, se retrouve notamment chez les élèves qui entretiennent une proximité relationnelle avec la ressource mobilisée, celle-ci parvenant à faire correspondre les attentes et obligations des élèves avec celles qui relèvent de l'institution. Il s'agit principalement des enseignants, mais aussi (et surtout) des ressources périphériques, c'est-à-dire celles qui ne portent pas le sceau institutionnel et qui disposent d'une plus grande flexibilité dans le cadre normatif, comme les surveillants et les ressources communautaires.

- La question de la signification

Les élèves reconnaissent volontiers que la ressource leur est utile, c'est-à-dire qu'elle est en cohérence avec leur projet. Ils semblent avoir intégré l'idée que cette mobilisation les sert. Par exemple, Saint-Martin estime que « c'est pour [son] bien » qu'il rencontre son enseignante et que cette mobilisation l'aide dans son apprentissage ; Amélie reconnaît qu'elle ne sait pas lire au moment de déchiffrer la notice d'un jeu et qu'elle a besoin d'aide en français. Ces deux élèves admettent ici qu'ils ont des difficultés en français, et acceptent l'idée que l'enseignante est là pour les aider à dépasser leurs difficultés. Ils expriment ainsi leur motivation

à rencontrer leurs enseignantes. Il en va de même pour Roberto avec sa psychologue scolaire : il exprime volontiers sa motivation à la rencontrer, alors que cet élève remet perpétuellement en question l'aide scolaire, s'inscrivant plus souvent dans un processus de rejet. Cela traduit une forte propension des élèves à mobiliser les ressources pour atteindre un objectif commun.

Toutefois, la mobilisation n'est jamais instrumentale, comme on le voit plus en détail dans la partie sur le pouvoir; la représentation de l'utilité de la ressource est étroitement liée à la proximité relationnelle que les élèves entretiennent avec celle-ci. Saint-Martin, au cours de l'entrevue, avoue qu'il aime son enseignante, quitte à s'attirer les railleries de ses camarades. Mabrouk qualifie Kim, l'intervenante en OC, en des termes amicaux ; Roberto trouve sa psychologue scolaire « *cool* » et .Ainsi, la relation d'aide établie entre la ressource et les élèves est perçue par les élèves comme une relation personnalisée, *sur mesure*, en ce sens que les élèves se la représentent comme étant clairement en cohérence avec leur projet, quand bien même elle s'inscrit dans un cadre peu flexible, comme c'est le cas avec certains enseignants.

- La question de la légitimité

L'accent est mis sur la confiance et le parallèle est flagrant entre les ressources mobilisées et le cercle proche. Léa dit de son enseignant de français qui vient la voir que « c'est la famille ». Le surveillant, est le « grand frère » des élèves. Edouardo nous dit « vous êtes nos amis » au cours de l'entretien, nous assimilant ainsi au personnel de l'établissement, qu'il mobilise à l'occasion. Dans cette optique, les liens qui sont tissés semblent revêtir beaucoup d'importance à leurs yeux et quand ils font référence à la ressource mobilisée dans le processus d'acceptation, les élèves parlent du sentiment de protection véhiculé par celle-ci, et font référence aux normes de respect qui lui sont associées.

Toutefois, pour approfondir la réflexion précédente, l'idée de microsystemes à l'intérieur de l'école commence déjà à poindre. Dans ce cas, Roberto, à contre-courant de la majorité des élèves, entretient une relation de proximité avec son conseiller d'orientation; une relation fondée sur la confiance qui traduit une légitimation des normes et valeurs liée à l'aide psychosociale. Nous verrons par la suite que ce n'est pas le cas avec l'essentiel des ressources en lien avec l'apprentissage ; au contraire, il est alors davantage dans l'évitement. La relation agit donc ici comme une passerelle pour accéder aux normes et valeurs institutionnelles, et la ressource fait office de médiateur.

- La question du pouvoir

Cette médiation relationnelle est particulièrement visible quand elle s'opère dans un cadre qui laisse peu de pouvoir aux élèves, comme c'est le cas de l'aide à l'apprentissage. Elle atténue l'aspect contraignant et marqué par l'autorité de cette mobilisation. En effet, les élèves n'ont presque aucun pouvoir de négociation qui leur est octroyé dans cette mobilisation, selon le cadre normatif de la mobilisation. C'est d'autant plus le cas avec les ressources d'aide à l'apprentissage. De fait, on observe une quasi-absence de négociations au sujet de la marge de manœuvre des élèves vis-à-vis de la ressource elle-même. Les élèves, quand ils se situent dans le processus d'acceptation, se retrouvent ainsi dans un rapport d'autorité et d'interdépendance fort : ils acceptent la ressource telle que l'institution la propose et ne cherchent pas à en négocier les modalités (le où, le quand et le comment de la mobilisation), même si ce rapport hiérarchique est contrebalancé par la relation personnalisée entretenue.

Cette faible marge de manœuvre se traduit par une absence d'instrumentalisation dans la mobilisation : les élèves ne mettent pas en place les moyens pour mobiliser les ressources mais se les font offrir, voire imposer. D'ailleurs, l'identification des besoins qui seraient à l'origine de l'offre d'aide est entièrement faite par la ressource elle-même ; les élèves ne prennent pas part à la définition des problématiques qui suscitent cette offre, on leur impose en un sens cette mobilisation. Par exemple, Saint-Martin et Amélie ne vont pas d'eux-mêmes chercher l'aide de l'enseignant, mais cette aide leur est proposée, voire fortement recommandée.

Synthèse du processus d'acceptation

La mobilisation de la ressource sociale prend la forme d'un processus d'acceptation quand les élèves adhèrent à l'aide offerte par la ressource sans la remettre en question, sans en négocier la mobilisation. Ils estiment que la ressource est là pour les aider et rendent ainsi légitimes les normes et valeurs dont celle-ci est porteuse. Ils acceptent la ressource telle quelle ainsi que son autorité sans poser de conditions, en raison du rapport de confiance et de réciprocité qu'ils entretiennent avec celle-ci. La proximité relationnelle vient contrebalancer le caractère obligatoire de la mobilisation et rend la mobilisation significative du point de vue des élèves. De fait, ils n'appréhendent pas la mobilisation sous la forme de la contrainte, comme c'est le cas dans le processus de soumission, le prochain processus à l'étude.

D'ailleurs, cette proximité relationnelle ne se limite pas aux ressources de l'école. Elle se retrouve également au niveau des liens sociaux denses qui caractérisent les relations entre

les élèves et les ressources du quartier. Mais il faut également noter qu'une autre ressource absente de mes observations semble avoir beaucoup d'importance pour les élèves dans le cadre du processus d'acceptation : les parents. C'est ainsi que la majorité des élèves admettent accepter l'aide de leurs parents de manière inconditionnelle, même s'ils reconnaissent que ceux-ci n'ont pas nécessairement les connaissances et les compétences requises pour les aider. De fait, cette aide prend la forme de soutien et d'encouragements. Encore une fois, on est très loin ici de la mobilisation de la ressource à des fins instrumentales.

4.4.2 Processus de soumission : un manque de cohérence marqué par la reconnaissance de l'autorité

- Les cas analysés représentatifs

En fin de journée, on observe que la majorité des élèves rentrent chez eux, d'autres se dirigent la tête basse et le pas traînant vers le service d'OC. Ils sont quelques-uns, dont Michael, à étirer le temps le plus possible avant d'y aller, à se plaindre auprès des intervenants ou de leurs pairs. Leur conduite est diamétralement opposée à celle d'Amélie ou encore de Saint-Martin (les deux élèves dont les exemples sont cités pour le processus d'acceptation), alors que les conditions de mobilisation sont objectivement les mêmes.

- La question de la signification : le capital social cognitif

Les élèves n'expriment pas de besoins en lien avec la mobilisation de la ressource. On note que le projet de l'un ne concorde pas avec les attentes de l'autre. Plusieurs élèves jugent d'ailleurs la mobilisation sans aucun intérêt. À cet égard, Brian estime que la récupération est inutile ; le jugement de Michael est tout aussi sévère, puisqu'il estime que c'est « une perte de temps ». Toutefois, en dépit de ses plaintes, il se soumet à la demande de son enseignant et consent à aller le voir. En conséquence, cette mobilisation de la ressource est marquée par la contrainte et l'autorité.

Contrairement au processus d'acceptation, le rapport des élèves à la ressource n'est pas personnalisé. D'ailleurs, quand ils y réfèrent, les élèves invoquent une distance relationnelle marquée par une conscience notable de la relation hiérarchique, à l'inverse du processus d'acceptation. Parfois, ils vont jusqu'à déprécier la ressource mobilisée, voire s'en moquer.

- La question de la légitimité

En tant que manifestation du processus de soumission, les normes et valeurs dont la ressource mobilisée est porteuse s'éloignent du propre système de normes et valeurs des élèves.

C'est le cas de Michael qui estime perdre son temps en mobilisant l'aide de son enseignant en récupération ; il explique qu'il n'a pas besoin d'aller en récupération vu qu'il travaille seul de son côté. Parfait est dans le même cas de figure quand il décide de rencontrer le directeur adjoint pour parler de sa conduite après s'être battu pour « défendre l'honneur » de sa sœur [voir processus de rejet]. Ces deux exemples témoignent du fait qu'il existe une hiérarchisation des normes et valeurs, et celles de la ressource mobilisée peuvent s'éloigner ou entrer en confrontation avec le propre système de règles des élèves : Michael et Parfait, à travers leurs représentations, ne reproduisent pas la vision institutionnelle. C'est particulièrement manifeste lorsqu'il s'agit de ressources psychosociales : comme on le voit dans le cas de Dina, les élèves mettent tout en œuvre pour les fuir alors qu'ils sont obligés de les rencontrer.

- La question du pouvoir : une absence de marge de manœuvre qui est vue sous le signe de l'autorité

Le manque d'utilité attribué à la mobilisation ainsi que son aspect contraignant permettent de saisir la faible marge de manœuvre que les élèves s'accordent dans le cadre de cette mobilisation : elle est réduite à la portion congrue. D'emblée, il appert que la mobilisation ne relève pas de l'initiative des élèves. L'identification des besoins qui seraient à l'origine de l'offre de la ressource est entièrement faite par l'institution, puisque les élèves considèrent cette offre comme étant inutile. Non seulement les élèves n'ont pas d'autre option de mobilisation, mais ils n'ont également aucun pouvoir sur les conditions de mobilisation puisque celles-ci sont émises par la ressource. De la même façon, Edouardo est contraint de mobiliser l'aide de son tuteur sur le plan académique au cours de rencontres hebdomadaires, même s'il trouve que c'est incohérent et inutile (dans son cas, ce sont ses parents qui sont détenteurs de l'autorité et du pouvoir de sanction) et il insiste sur le caractère imposé de la mobilisation.

Synthèse du processus de soumission

La mobilisation de la ressource sociale prend la forme d'un processus de soumission quand les élèves mobilisent une ressource qui, de leur point de vue, ne correspond pas à leur projet. Ils mobilisent la ressource selon les normes et valeurs dont elle est porteuse, reproduisant ainsi le système de règles prescrit par l'institution, même s'il est très éloigné de leur propre système de normes et valeurs. La mobilisation repose ici sur la base de l'autorité qu'ils reconnaissent à la ressource, reproduisant ainsi, à travers leurs interactions, le cadre normatif

de la mobilisation. Leur marge de manœuvre est extrêmement réduite, elle est marquée par la contrainte et par une absence de proximité relationnelle.

Le processus de soumission pose un deuxième jalon dans la construction de la mobilisation. On comprend en effet ici que les deux processus d'acceptation et de soumission sont similaires sur le plan de la légitimité accordée aux normes et valeurs. Dans les deux processus, les élèves rendent en effet légitimes les normes et valeurs institutionnelles dont la ressource mobilisée est porteuse, sur la base d'un rapport d'autorité qu'ils entretiennent avec celle-ci. Si la relation de proximité relationnelle, dans le processus d'acceptation, vient contrebalancer cette représentation d'autorité, il n'en demeure pas moins que les élèves disposent dans les deux cas d'une marge de manœuvre extrêmement réduite dans le cadre de cette mobilisation.

4.4.3 Processus d'évitement : où l'aide venue d' « ailleurs » n'est pas la bienvenue

- Les cas analysés représentatifs

Tout au long de l'année, on observe que l'école met à disposition des élèves plusieurs services d'aide à l'apprentissage. Il peut s'agir de séances d'aide aux devoirs et aux travaux ou de mini-cours dispensés quand ils ne comprennent pas une leçon. Ces services sont proposés par les enseignants eux-mêmes ou encore par des organismes comme *Fusion Jeunesse* qui dégagent des intervenants pour aider les élèves, généralement en dehors des heures de classe. Pourtant, en dépit des efforts répétés, les salles demeurent quasiment vides et la fréquentation, comme le déplorent à plusieurs reprises les membres du conseil d'établissement, est désespérément faible.

Dans le registre psychosocial, pendant que les sujets sur la cyber-intimidation font les manchettes dans les médias, l'école décide d'accueillir la Caravane de la tolérance, parallèlement au lancement de son nouveau plan de lutte contre l'intimidation. Cette association met en place des ateliers pour sensibiliser les élèves et propose des rencontres individuelles pour ceux qui sont victimes ou qui ont assisté à des actes d'intimidation. Alors que nous sommes souvent témoin d'altercations entre élèves qui, selon les critères établis dans les documents officiels de l'école, sont caractéristiques de l'intimidation, la fréquentation est très en-deçà des attentes.

Les cas susmentionnés réfèrent à un processus d'évitement et les élèves mobilisent des stratégies ostensibles de contournement de la ressource, qui n'est pas significative à leurs yeux.

Si on se fie à nos observations, ce processus semble le plus souvent mobilisé, en particulier par les élèves qui rencontrent une difficulté avec les ressources scolaires, avec lesquelles ils n'ont pas de relation de proximité et qu'ils perçoivent comme contraignantes. Dans cette interaction, ils rappellent ce que Morrissette (communication personnelle, juin 2016) nomme « Teflon » : un évitement sans brèche possible pour faire évoluer la conduite.

- La question de la signification

Les élèves estiment que le projet de la ressource n'a pas de cohérence avec le leur et minimisent le rôle que la ressource peut jouer pour les aider. Dans un autre domaine, Edouardo et Danny avancent que les enseignants ne peuvent rien faire pour les aider à réussir. Dans ces cas, les élèves minimisent le rôle que la ressource peut jouer dans cette mobilisation : le rôle des acteurs en présence est extrêmement faible, voire quasi inexistant. Conséquence, quand la ressource s'investit alors qu'elle n'y est pas invitée, son aide peut être vue comme déplacée.

Une distance relationnelle découle également de cette absence de compréhension commune. La mobilisation que les élèves décrivent avec la ressource évitée se place sous le signe de l'absence de liens ; elle est vécue sur le mode de l'étrangeté. Cette mise à l'écart est particulièrement flagrante pour les ressources qui apportent une aide sur le plan psychosocial. Très souvent, les élèves perçoivent leur intervention comme une immixtion dans une sphère qui relève selon eux du privé, de l'intime. Il résume bien cela quand il affirme qu'il « est plus à l'aise et que c'est plus facile pour [lui] de demander à quelqu'un avec qui [il a] un lien d'amitié plutôt qu'un lien *genre* prof-élève ».

- La question de la légitimité : le capital social relationnel

L'absence d'utilité que les élèves accordent à la ressource se traduit par une distance avec les normes et valeurs dont elle est porteuse. De la même manière qu'ils considèrent cette relation, certains élèves observent les normes et valeurs dont la ressource est porteuse avec distance et circonspection, pour mieux se replier vers un système de normes et valeurs qui leur sont plus familières. C'est en ce sens qu'une grande majorité évitent particulièrement toutes les ressources de l'école et notamment les ressources psychosociales ; celles-ci sont associées d'emblée à la maladie mentale.

La clé de voûte du système de valeurs de ces élèves qui sont dans l'évitement avec certaines ressources est le fait de se voir comme entièrement autonomes, dans le sens de responsables, de leurs difficultés. Ils avancent que la réussite dépendrait uniquement de leur

bonne volonté et ils minimisent le pouvoir d'action des ressources mobilisées. Edouardo affirme que « 100 % des échecs » sont dus à la seule et unique volonté des élèves. Si Dario concède que les enseignants peuvent tout de même fournir quelques « trucs d'étude », c'est pour mieux avancer que cela n'entre pas directement en ligne de compte. Ainsi, une aide extérieure leur semble sans rapport à leurs problèmes.

Tandis que l'autonomie commence à apparaître comme une notion importante pour les élèves, le flou laissé dans le cadre normatif sur sa définition donne cours à plusieurs interprétations ; l'autonomie est ainsi davantage appréhendée en tant que responsabilisation excessive des élèves, plutôt qu'une mobilisation.

- La question du pouvoir

Confrontés à une absence d'adéquation avec leur propre projet, les élèves s'accordent d'autant moins de pouvoir face à la ressource, qu'ils y voient très peu d'utilité. Contrairement au processus d'acceptation dans lequel la proximité relationnelle vient contrebalancer le poids de l'autorité, dans le processus d'évitement, la distance et l'absence de compréhension commune rendent le rapport de pouvoir prégnant. Le rapport d'autorité est vu comme surplombant et est vécu sur le mode de l'obligation, à laquelle les élèves cherchent à se soustraire.

Une hypothèse interprétative pourrait être formulée de la manière suivante : le manque d'informations au sujet des ressources psychosociales dans le cadre normatif et l'aspect sous-documenté du bien-être et de la santé mentale joueraient sur le manque d'informations et sur le manque de compréhension des élèves.

Synthèse du processus d'évitement

La mobilisation de la ressource sociale prend la forme d'un processus d'évitement quand les élèves mettent en place des stratégies ostensibles de contournement de la ressource, avec laquelle ils n'entretiennent aucune proximité relationnelle. À leurs yeux, ce que la ressource a à offrir ne correspond pas à leur projet, notamment parce qu'ils conçoivent qu'ils sont les seuls à pouvoir faire quelque chose pour régler certaines de leurs problématiques. De fait, ils n'adhèrent pas aux normes et valeurs véhiculées par la ressource et ne s'accordent pas de marge de manœuvre pour négocier afin qu'elle corresponde à leur projet, puisqu'ils décident de la contourner.

Le processus d'évitement apporte une nouvelle pierre à l'édifice de la mobilisation du capital social en ce sens qu'il se distingue nettement des deux processus précédents sur le plan de la légitimité que les élèves accordent aux normes et valeurs dont la ressource mobilisée est porteuse. Dans les processus d'acceptation et de soumission, les élèves adhèrent aux normes et valeurs de la ressource, reproduisant ainsi celles promues par l'institution, au détriment parfois de leur propre système de normes et valeurs, pour la soumission notamment. Dans l'évitement, mais également dans le rejet de manière plus marquée comme on le voit plus loin, les élèves n'y accordent aucune importance : ils se distancent clairement des normes et valeurs institutionnelles portées par la ressource mobilisée.

Les sujets sensibles du point de vue des élèves révèlent ici les enchevêtrements complexes qui se jouent entre les processus ; les frontières entre les catégories analytiques se brouillant par moment, elles ne sont plus, en effet, mutuellement exclusives. C'est tout particulièrement le cas au niveau des ressources d'aide psychosociale, en lien avec l'intimité des élèves, et pour lesquelles les élèves sont parfois à mi-chemin et oscillent entre l'évitement et le rejet. Ainsi, en ce qui concerne le domaine de l'intime, les élèves semblent établir une sorte de frontière entre l'aide que l'école peut leur fournir et le refus de l'envahissement de leur vie privée par des professionnels aidants ; ils veulent préserver une distance entre les deux mondes. Cette limite se situe entre une sorte de superficie du rôle scolaire et le moment où cela devient plus personnel.

4.4.4 Le processus de rejet : une menace pour le système de normes et valeurs de l'élève

- Les cas représentatifs analysés

Au cours de l'entretien, Roberto, qui n'a pas non plus l'habitude de mesurer ses propos, s'emporte au sujet de son enseignante. Il estime qu'elle n'est pas là pour l'aider : elle « se fout » des élèves, elle « n'arrête pas de [les] rabaisser », et veut qu'ils échouent. En conséquence, Roberto décide de ne pas aller en cours et de ne pas faire ses travaux, marquant ainsi un rejet marqué envers son enseignante.

Dans les cas susmentionnés, la mobilisation de la ressource prend la forme du rejet ; les élèves ne font pas qu'éviter la ressource comme dans le processus précédent, ils repoussent fermement toute forme d'aide proposée par la ressource mobilisée, parce qu'ils n'entretiennent pas de relation avec celle-ci et sont en réaction contre les normes et valeurs dont elle est porteuse. Ce processus qui se caractérise par des manifestations expressives et des réactions

vives est toutefois relativement rare et concerne principalement les élèves qui sont dans une posture d'opposition au système scolaire et qui n'ont aucune relation avec la ressource mobilisée.

- La question de la signification

Les élèves soulèvent un manque évident de correspondance entre le sens attribué à la ressource et ce qu'ils considèrent comme étant leur projet. Ils affirment clairement ne trouver aucune utilité à cette mobilisation : selon eux, la ressource mobilisée ne tient pas compte de ce qu'ils considèrent comme étant leurs besoins et intérêts. Par exemple, plusieurs font référence à un même enseignant d'histoire, détenteur d'un doctorat, qui leur répète être indifférent au bruit et au tapage en classe, notamment parce qu'il est en attente qu'un poste supérieur se libère dans une université. La réaction des élèves envers leur enseignant traduit ici la manière dont lui-même se conduit avec eux : comme ce dernier ne leur témoigne pas d'intérêt, les élèves rejettent toute aide de sa part.

On peut déjà le voir en filigrane, la relation avec la ressource prend la forme de la raillerie, de l'opposition, voire parfois de l'affrontement. Les termes auxquels Roberto et Brian ont recours quand ils parlent des (nombreux) enseignants avec lesquels ils sont en conflit sont particulièrement révélateurs : ils avouent « envoyer chier », « envoyer promener » et « niaiser » certains enseignants.

- La question de la légitimité

L'acceptation et le rejet de certaines ressources sont ainsi les deux facettes qui représentent l'adhésion des élèves dans leur environnement scolaire. Le rejet de l'aide offerte par la ressource se traduit ainsi par une vive non-adhésion aux normes et valeurs dont celle-ci est porteuse. Ici, les élèves ne s'identifient donc pas aux normes et valeurs transmises, ils remettent en question l'autorité et le pouvoir de la ressource mobilisée. Parmi les valeurs les plus controversées dans le processus de rejet, on retrouve tout particulièrement la notion de réussite. La réussite chiffrée, c'est-à-dire celle qui est affichée par l'institution, est entachée d'injustice aux yeux de plusieurs élèves qui rejettent en bloc l'aide de leurs enseignants. Ils reprochent notamment aux notes de ne pas témoigner de leurs efforts. Roberto estime qu'il se « lève tous les matins » [pour venir à l'école], qu'il « veut vraiment », qu'il se force à travailler mais que les enseignants le découragent, le « rabaisent » avec des mauvaises notes.

- La question du pouvoir

Aussi véhément que puisse être le rejet des élèves, leur marge de manœuvre est pourtant réduite à la portion congrue. Cette absence de pouvoir se manifeste de plusieurs manières, et on remarque qu'il n'y a aucune négociation ou ajustement possibles pour les élèves sur l'activation de la ressource ou encore sur ses conditions de mobilisation. En ce sens, Roberto ne décide pas de l'aide de son enseignante, de même que Lauren et Chino se font imposer une ressource qu'ils rejettent, au détriment de leur état de santé. Ces exemples illustrent également le fait que les élèves n'ont aucun pouvoir décisionnel qui leur permettrait de rendre acceptable l'aide offerte ; c'est un rejet total. L'opposition, la raillerie et la confrontation seraient donc des réactions à un environnement qui leur semble hostile, parce qu'ils n'en comprennent mais surtout n'en maîtrisent pas les codes et parce qu'il menace leur intégrité.

Ainsi, contrairement au processus de soumission dans le cadre duquel les élèves finissent par légitimer les normes et valeurs institutionnelles, même si elles n'ont pas de sens, dans le processus de rejet, elles ne trouvent jamais grâce à leurs yeux. Ils ne les légitiment même pas pour des raisons stratégiques.

Synthèse du processus de rejet

La mobilisation de la ressource prend la forme du rejet quand les élèves repoussent toute forme d'aide proposée par la ressource mobilisée. Non seulement cette mobilisation n'est pas significative pour eux, mais elle menace leur propre système de valeurs ; ils sont donc en réaction contre la ressource, contre ce qu'ils conçoivent comme étant une menace et/ou une forme d'injustice qui les amènent à rejeter les normes et valeurs dont cette ressource est porteuse. Leur marge de manœuvre dans le cadre normatif est extrêmement réduite puisqu'ils refusent de jouer le jeu du système, ils restent à l'extérieur.

Le processus de rejet consolide l'idée, apparue dans le processus d'évitement, d'une nette distanciation des élèves envers les normes et valeurs dont la ressource mobilisée est porteuse. Toutefois, on comprend que le rejet et l'évitement reposent sur des explications complexes. Ainsi, les élèves évitent ou rejettent les ressources qui portent des normes et valeurs distantes, voire menaçantes pour leur propre système de normes et valeurs. À cela s'ajoute qu'ils ne semblent pas avoir établi de liens personnalisés avec ces ressources et qu'ils les considèrent souvent comme rigides, toujours par rapport à leur propre système. Il s'agit donc soit de ressources dont ils ne comprennent pas le rôle (les ressources psychosociales en sont la

meilleure illustration) ou qu'ils ne connaissent pas (dont ils n'ont pas entendu parler, ou qu'ils n'ont pas vues souvent). Leur marge de manœuvre est donc extrêmement faible.

Le caractère dynamique des processus commence à apparaître ici en filigrane. On note que le temps – c'est-à-dire le temps d'apprendre à connaître une ressource, de se familiariser avec la personne qui la représente et [surtout] avec ses normes et valeurs – peut favoriser le passage d'un processus de rejet vers un processus d'acceptation ou de soumission, comme dans le cas de Parfait. Le temps peut permettre notamment de tisser une relation, comme souligné dans le processus d'acceptation. Ainsi, certains élèves qui m'évitaient ostensiblement à mon arrivée dans l'école finissent par se tourner de plus en plus vers moi. Conséquence de cette prise en compte, des conduites d'opposition qui ne permettent pas de dépasser les conflits (processus de rejet) peuvent se maintenir, voire s'envenimer, comme on le voit dans le cas de la détérioration de la relation entre Roberto et son enseignante de français. Mais, à l'inverse, elles peuvent déboucher sur des conduites de fléchissement par rapport aux règles institutionnelles (processus de soumission), comme c'est le cas de Parfait mais aussi de Clément à mon égard.

4.4.5 Processus de fraternisation : la proximité relationnelle pour contourner les normes et valeurs institutionnelles

- Les cas représentatifs analysés

Un après-midi, Magalie vient voir le chef service de l'OC qu'elle connaît bien pour essayer de résoudre un dilemme : elle lui explique qu'elle a des problèmes avec son enseignant de sciences, avec lequel elle ne s'entend pas. D'après ses dires, il n'arrête pas de la « niaiser » pendant les cours, il se moquerait d'elle parce qu'elle est trop sérieuse, alors qu'elle aimerait avancer plus vite sur le programme. Elle ne sait pas comment elle doit réagir et demande à l'intervenant si elle doit changer d'enseignant.

Deborah active le même processus alors qu'elle est aux prises avec le divorce de ses parents. Ces derniers sont en pleine séparation et demandent à la fratrie (Paulie, Dina et Deborah) de choisir s'ils veulent aller vivre avec leur mère ou avec leur père. Deborah avoue ne pas savoir qui choisir ; à cet effet, elle demande conseil à l'animateur de loisirs plutôt qu'à l'éducatrice, la psychoéducatrice ou la travailleuse sociale en charge de son dossier.

Ce qui est à l'œuvre derrière ces exemples, ce sont des processus de fraternisation, c'est-à-dire que les élèves se rapprochent d'une ressource avec laquelle ils entretiennent une relation de proximité et la mobilisent selon leur projet. Ce processus se rencontre très fréquemment avec

les ressources que les élèves placent plutôt en périphérie du cadre scolaire et qui ne leur apparaissent pas comme inféodées à l'institution, comme une simple courroie de transmission de l'institution tels le personnel de soutien, les ressources communautaires, voire, dans des cas de figure particuliers, certains enseignants (notamment les enseignants sportifs).

- La question de la signification

La correspondance est forte entre le sens que les élèves attribuent à la ressource « fraternisée » et ce qu'ils conçoivent comme étant leurs intérêts. De fait, ils reconnaissent le caractère opportun de la mobilisation : elle est ponctuelle, limitée dans le temps et circonscrite à une situation particulière, tous ces éléments la rendant de fait plus adaptée à la situation de chacun. Le référent dans cette mobilisation est parfois une personne, comme dans le cas de Pascal qui va voir son entraîneur sportif quand il a des difficultés en français. Mais ce référent peut également prendre la forme d'un collectif, habituellement issu du milieu communautaire.

A l'instar des autres élèves, il reconnaît ici comme étant légitime le potentiel d'action des ressources qui sont moins porteuses de normes et valeurs académiques, comme l'entraîneur sportif, le surveillant, l'intervenant, l'animateur socioculturel et le travailleur de rue, bref, ceux et celles qui sont plus éloigné(e)s du rôle d'instruction (par exemple, l'enseignant et le psychologue) mis en avant par l'école et ne revêtent pas l'habit psychosocial.

- La question de la légitimité

La mobilisation de la ressource fraternisée vient ainsi de ce que les élèves interprètent comme une proximité relationnelle et un partage supposé de normes et valeurs, en particulier celles en lien avec les valeurs de confiance, de communauté, de fraternité, ce qui contraste avec une distanciation marquée vis-à-vis des normes plus institutionnelles. Aussi, quand on leur demande pourquoi ils se tournent davantage vers l'intervenant social quand ils ont des problèmes avec leurs devoirs, Edouardo, Yael et Danny m'expliquent se sentir plus « libres », « à l'aise » ; ils peuvent s'exprimer « normalement », ils ne se sentent pas jugés, faisant à chaque fois le parallèle avec les ressources scolaires avec lesquelles ils ne peuvent se conduire de la même façon. Les ressources fraternisées laissent la place aux normes et valeurs des élèves eux-mêmes, voire parfois celles du milieu familial, et certains parents vont jusqu'à entretenir une relation de suivi avec elles.

Selon le même ordre d'idées, les parents ne peuvent couvrir indéfiniment les absences de leurs enfants sans éveiller les soupçons du personnel scolaire. Ce sont les réactions que suscitent les mots d'absence de Barnabé, écrits par son père.

- La question du pouvoir

Le processus de fraternisation est un processus nettement plus complexe que les processus précédents en ce qui a trait à la marge de manœuvre des élèves. Les élèves acquièrent ici un pouvoir, renforcé par la mobilisation de la ressource fraternisée, qui les amène à se distancer du cadre de la mobilisation tout en essayant de le décoder, de le moduler. D'ailleurs, c'est souvent en ajustant le rôle de la ressource à leur propre projet que les élèves parviennent à dégager un sens à cette mobilisation ; c'est-à-dire qu'ils peuvent être amenés à attribuer une signification différente à la ressource, et pas nécessairement selon le rôle qui lui est dévolu par l'institution : Pascal donne un rôle d'enseignant à son entraîneur sportif ; Deborah confère un rôle d'éducateur spécialisé ou de travailleur social à l'animateur du Lycée ; les élèves voient en l'intervenant social un conseiller en orientation quand ils lui demandent de l'aide pour leur CV. Pourtant, les élèves peuvent refuser cette mobilisation, et dans ce cas, ils entrent dans un processus d'évitement.

Synthèse du processus de fraternisation

La mobilisation de la ressource prend la forme de la fraternisation quand les élèves se rapprochent d'une personne dont ils pensent partager les mêmes normes et valeurs et qui semble prendre leur parti face à l'institution, à ses règles et représentants officiels. La fraternisation est engagée parce que les élèves ne comprennent pas les normes et valeurs institutionnelles et recherchent une personne de confiance pour les guider et leur donner les clés interprétatives. Cette mobilisation est d'autant plus significative qu'elle contraste avec la distance que les élèves prennent avec le cadre normatif.

Concernant l'apport de ce processus à l'étude en construction, on remarque que le pouvoir des élèves est manifeste dans le cadre de la fraternisation. En fraternisant avec certaines ressources dont ils partagent la culture, les élèves se dégagent une marge de manœuvre supérieure à celle exercée dans les processus précédents. Ainsi, le processus de fraternisation témoigne d'un plus haut niveau de complexité par rapport aux processus étudiés jusqu'ici, qui étaient relativement univoques et pour lesquels les élèves ne cherchaient pas à modifier l'ordre établi : ils l'acceptent tel quel, s'y soumettent, l'évitent ou le rejettent à travers la mobilisation

de la ressource. La fraternisation avec certaines ressources marque d'une certaine manière la non-adhésion des élèves à l'environnement scolaire officiel (à l'instar du processus d'évitement et de rejet) et le rapprochement vers des ressources dont les élèves pensent partager les normes et valeurs.

Les élèves se tournent en effet vers les ressources en qui ils ont confiance mais aussi qu'ils estiment pouvoir le mieux les aider, selon leur projet affiché (comparativement au projet caché dans la manipulation). La boucle est bouclée : en modifiant le rôle de la ressource, et en lui confiant leur projet, ils renforcent d'autant plus son utilité et leur proximité relationnelle. Toutefois, le pouvoir et la marge de manœuvre des élèves ont une limite. Ces derniers doivent faire preuve de transparence pour que la ressource accepte leur projet en connaissance de cause ; la ressource doit accepter que son rôle institutionnel soit détourné et accepter de prendre une distance par rapport aux normes et valeurs officielles dont elle est théoriquement porteuse, quitte à opérer une sorte de médiation entre les normes et valeurs institutionnelles et celles des élèves.

4.4.6 Processus de manipulation : une mobilisation pour le projet caché de l'élève et à l'encontre de la ressource

- Les cas représentatifs analysés

Pascal s'investit beaucoup dans le foot scolaire. Joueur-clé de l'équipe officielle de l'école, il ne manque aucun entraînement. Il souhaite d'ailleurs entrer au cégep et à l'université par le basketball, afin d'aménager ses études autour de sa passion. À l'approche de matchs importants pour l'équipe, il demande à son enseignant de français s'il peut sortir plus tôt des cours pour aller s'entraîner, ayant parfois du mal à combiner les deux. Il décide de réitérer l'expérience mais sans en aviser l'enseignant cette fois, entrant cette fois dans un processus de manipulation. Quand la manœuvre est découverte, il est puni et doit faire un travail supplémentaire en français.

Dans le cas susmentionné, les élèves engagent un processus de manipulation : ils mobilisent la ressource sociale selon leur propre projet qu'ils lui dissimulent volontairement. L'accès à la signification du processus de manipulation est très délicat et il est ainsi difficile de savoir si ce processus est répandu parmi les élèves. La complexité pour accéder à cette signification vient du fait que, dans la manipulation, il y a un projet affiché par les élèves, nécessaire pour la mobilisation, et un projet réel, dissimulé à la ressource sociale mobilisée, et

plus largement aux ressources institutionnelles. Avec toute la prudence qui s'impose, ce projet semble être aussi fréquent parmi les ressources de l'école que les ressources communautaires.

- La question de la signification

Ici, les élèves ne révèlent pas leur projet réel : ils le cachent ou ils en minimisent l'envergure, parce que ce projet va à l'encontre des normes et valeurs de l'institution.

La relation que les élèves entretiennent avec la ressource est représentative de la dualité entre le projet caché et le projet affiché par les élèves. Ainsi, il y a une forme de duplicité entre la relation telle qu'elle est affichée par les élèves et la relation telle qu'elle est effectivement mobilisée. Dans cette optique, plusieurs élèves se jouent de la naïveté des ressources qu'ils manipulent.

- La question de la légitimité

Dans le processus de manipulation, la non-légitimation du cadre normatif est proche du processus de rejet, mais la manipulation des élèves ne s'arrête pas à la protestation et à la dénonciation des normes et valeurs institutionnelles comme c'était le cas dans celui-ci ; elle est plus féconde. D'ailleurs, on ne retrouve pas dans leurs discours la valeur d'injustice qui était omniprésente dans le rejet. Bien au-delà de la contestation, les élèves mobilisent ici effectivement la ressource pour servir leur projet caché, à l'encontre des normes et valeurs institutionnelles.

- La question du pouvoir

La mobilisation est ici fortement instrumentale comme on peut l'observer sur de nombreux points. En ce qui concerne les conditions de la mobilisation, ce sont les élèves qui font preuve d'un pouvoir décisionnel sur le plan de l'activation de la ressource. Ici, l'aide n'est pas offerte d'emblée et ils doivent exercer leur marge de manœuvre pour y accéder. À l'instar de la fraternisation, les élèves mobilisent également la ressource selon leurs propres conditions (le où, le quand et le comment) afin qu'elle serve leur projet.

Pascal profite du fait que son enseignant lui a déjà autorisé un départ hâtif officiel pour partir sans le prévenir. De fait, la marge de manœuvre est nettement plus marquée que dans les processus précédents puisque les élèves sont les seuls à avoir toutes les cartes en main, c'est-à-dire à connaître les réels buts de la mobilisation ; ils peuvent choisir tout simplement de mentir ou bien d'arrondir les angles, de minorer ou d'embellir les buts de cette mobilisation.

Enfin, le pouvoir des élèves dans la mobilisation peut être encore plus accentué quand il existe une distance entre la culture scolaire et la culture familiale des élèves. Au cours d'un entretien spontané, François m'explique comment, suite à son arrivée d'Haïti avec sa famille, il s'est négocié rapidement une marge de manœuvre entre ces deux environnements différents : il a progressivement compris comment « cela marchait » au contact des autres élèves et comment il pouvait tirer profit des ressources à son avantage. À l'instar de François, plusieurs élèves dissimulent des mauvaises notes ou leur bulletin à leurs parents ; d'autres écrivent leurs propres mots d'absence pour l'école. Ici, leur pouvoir est tributaire de l'espace qu'ils parviennent à se dégager à la jonction de ces différents environnements. Enfin, ce pouvoir dépend également de la compréhension que les élèves possèdent de ces mondes, c'est-à-dire dont ils maîtrisent les codes pour pouvoir en jouer.

Synthèse du processus de manipulation

Le processus de manipulation est enclenché quand les élèves mobilisent la ressource selon leur propre projet et qu'ils lui dissimulent volontairement. La manipulation est engagée au détriment des normes et valeurs institutionnelles et au détriment de la ressource elle-même, qui n'est pas informée du projet réel des élèves. En ce sens, la marge de manœuvre qu'ils parviennent à se dégager est très forte puisqu'ils sont les seuls détenteurs des paramètres de mobilisation. La logique qui sous-tend cette mobilisation va à l'encontre de la logique promue et valorisée dans le cadre scolaire, c'est-à-dire une logique qui valorise la réussite académique, qui encourage et valorise les efforts, et encourage les élèves qui reproduisent la norme académique, telle que présentée dans le cadre normatif.

Dans la continuation de la réflexion amorcée dans le processus de fraternisation, on comprend que la médiation de la ressource peut s'exercer dans l'expression du propre système des élèves, c'est-à-dire dans la distanciation avec le cadre normatif. En effet, cet espace permet aux élèves d'exprimer leur propre culture et de mobiliser, voire parfois manipuler la ressource et l'environnement, selon leurs intérêts. Toutefois, ce pouvoir demeure limité par les normes et valeurs institutionnelles. Et pour que la situation tourne à leur avantage, les élèves doivent comprendre et maîtriser les codes, rouages et limites des multiples environnements dans lesquels ils évoluent (l'environnement scolaire, l'environnement d'élèves et parfois l'environnement familial), ce qui n'était pas forcément le cas du processus de rejet. Le pouvoir des élèves est donc étroitement lié à leur connaissance et à leur maîtrise du cadre normatif : ils sont compétents pour manipuler lorsqu'ils comprennent les règles de cet univers ; c'est

d'ailleurs pour cela que dans le processus de manipulation, ils dissimulent leur intention. Une fois que leur projet réel est révélé, ils peuvent s'engager dans une dynamique de soumission (renforçant la culture institutionnelle) ou de rejet (renforçant la culture des élèves), voire d'appropriation (ou de contrôle) quand la ressource de médiation décide de moduler les normes et valeurs au projet de l'élève ; c'est ce que nous voyons dans les parties suivantes.

4.4.7 Processus d'appropriation : une mobilisation stratégique et instrumentale

- Les cas représentatifs observés

A l'approche des examens, les élèves s'activent et certains, parmi ceux qui évitaient jusqu'ici de mobiliser des ressources sociales, se situant dans le processus d'évitement, retiennent l'aide que leur proposent leurs enseignants ou encore les organismes dédiés à cet effet. Edouardo est dans ce cas de figure. Depuis trois mois, trois fois par semaine, il va à tous les rattrapages de mathématiques offertes alors que les examens se rapprochent.

Ces différents exemples traduisent un processus d'appropriation : les élèves mobilisent la ressource de manière opportune, c'est-à-dire en fonction de besoins spécifiques dans leur parcours éducatif, rendant ainsi la mobilisation significative. S'il peut se rapprocher des processus d'acceptation et de soumission, le processus d'appropriation recouvre des dynamiques plus subtiles telles que la mobilisation de manière très opportune. Notons que ce genre de mobilisation concerne aussi bien les ressources scolaires que communautaires.

- La question de la signification :

La mobilisation est clairement liée aux besoins des élèves. Maxime nous explique qu'il doit rendre un travail quelques heures plus tard quand il me demande de l'aide. Edouardo semble aussi conscient de ses besoins quand il se décide à aller voir son enseignant : il m'explique qu'il a pris du retard en mathématiques parce qu'il dort en classe et ne fait pas ses devoirs. Comme le suggèrent ces exemples, l'opportunité de mobiliser la ressource est ici clairement établie et la mobilisation répond à l'expression des besoins des élèves. De fait, elle est circonscrite à un temps, un lieu et une durée précis : les élèves se trouvent dans une situation critique et exploitent l'espace laissé par l'institution. Alors qu'on propose à Maxime ainsi qu'à d'autres élèves de les aider en anglais sur une base régulière, ils ne me sollicitent jamais en dehors des travaux scolaires, révélant ainsi qu'ils mobilisent mon aide uniquement quand ils estiment en avoir besoin, c'est-à-dire de manière ponctuelle. Dans cette optique, la mobilisation est clairement opportune et ne s'accorde qu'aux seuls besoins des élèves.

Si la mobilisation est personnalisée, dans le sens qu'elle est adaptée aux besoins des élèves, ce n'est pas pour autant une relation de proximité. Les élèves qui s'approprient la ressource n'entretiennent pas systématiquement des liens significatifs avec celle-ci, c'est à-dire des liens forts et de proximité, comme c'est le cas dans l'acceptation ou dans la fraternisation. Ils peuvent également nourrir un rapport plus distant avec la ressource qui n'est pas mobilisée en fonction d'une proximité relationnelle mais davantage de la capacité de celle-ci à répondre à leurs besoins, de sorte que la relation est davantage une relation instrumentale avec la ressource.

- **La question de la légitimité**

Dans l'appropriation, les valeurs mises en avant par les élèves sont celles véhiculées par l'institution scolaire et on retrouve pêle-mêle les valeurs de réussite, de vivre-ensemble et les normes d'efforts et d'autonomie et de responsabilité individuelle, telles qu'elles sont véhiculées par l'institution scolaire. Ainsi, c'est parce qu'ils conçoivent qu'ils sont autonomes et responsables de ce qu'il leur arrive que les élèves mobilisent les ressources en fonction de leurs besoins. Alors qu'on retrouvait déjà cette notion d'autonomie dans l'évitement, elle est utilisée ici dans un sens tout autre. Prenons le cas d'Edouardo : en temps normal, il évite de mobiliser les ressources parce qu'il se dit autonome et estime que les autres ne peuvent rien faire pour lui (processus d'évitement) ; en période d'examens, c'est justement parce qu'il est autonome qu'il mobilise les ressources en fonction de ses besoins selon un processus d'appropriation. L'autonomie peut donc être appréhendée de deux manières distinctes : elle peut à la fois bloquer l'action des élèves, les empêchant de mobiliser les ressources et peut se révéler, à l'inverse, un levier de mobilisation pour l'appropriation.

Toutefois, les élèves rendent légitimes certains aspects du cadre normatif en mobilisant la ressource selon les prescriptions institutionnelles qui leur conviennent. La légitimité de la mobilisation est relative, en ce sens que leur adhésion au cadre normatif reste circonscrite à l'expression de leur projet.

A contrario, lorsqu'il y a un manque de cohérence entre les normes et valeurs institutionnelles et leur projet, les élèves peuvent être amenés de nouveau à réévaluer leur rapport à la norme, à savoir s'ils doivent l'éviter ou la manipuler pour qu'elle leur convienne.

- **La question du pouvoir**

Le pouvoir s'exprime tout d'abord par le fait que la mobilisation est relativement instrumentale. Ce sont majoritairement les élèves qui activent la mobilisation de la ressource sociale, en ce sens qu'ils sont très souvent les initiateurs de son activation. Ainsi, c'est parce qu'ils ont besoin d'argent et qu'ils ont du temps disponible que les élèves viennent voir l'animateur de la coopérative. Les élèves s'arrogent ainsi le droit de décider du moment de la mobilisation. En se ménageant une emprise sur le « où », le « quand » et le « comment », les élèves modulent les conditions de la mobilisation pour les adapter à leurs besoins, de manière plus marquée que dans les processus précédents, puisqu'en adhérant au cadre normatif, ils ont plus de choix de mobilisation et peuvent même décider du « qui », selon la personne qu'ils estiment la plus à même de les aider.

De fait, la marge de manœuvre des élèves s'apprécie dans le fait qu'ils se donnent la possibilité de juger de la capacité de la ressource à répondre à leurs besoins. Ils se tournent en effet vers les ressources qu'ils estiment pouvoir le mieux les aider, selon leur projet affiché, et peuvent être amenés à émettre donc un jugement sur la compétence de la ressource.

Ici, les élèves semblent disposer d'une plus grande latitude de mobilisation que dans les autres processus vus jusqu'ici, en ce sens qu'ils s'autorisent à « magasiner », à soigneusement sélectionner les ressources mobilisées.

Synthèse du processus d'appropriation

La mobilisation de la ressource prend la forme d'un processus d'appropriation quand les élèves mobilisent la ressource de manière opportune. Ils mobilisent ici la ressource en fonction de projets spécifiques dans leur parcours éducatif, rendant ainsi la mobilisation significative et relativement instrumentale. Ils rendent légitimes certains éléments institutionnels qui sont en cohérence avec leur projet, et ne voient pas le cadre normatif comme une contrainte. Au contraire, ils y adhèrent, et leur projet est en phase avec celui de l'institution. Grâce à leur autonomie, qui cette fois prend une tournure beaucoup plus constructive au regard de leur projet que celle vue dans l'évitement, ils s'octroient une forte marge de manœuvre qui leur permet de moduler certaines conditions et de mobiliser les ressources quand et comme « ça les arrange ». Leur autonomie, qui repose sur la connaissance et la maîtrise des codes institutionnels, est ici appréhendée comme un levier de mobilisation pour l'appropriation.

C'est dans cette opportunité que réside la distinction avec les processus précédents. Cette notion d'opportunisme, sous-jacente dans l'appropriation, renvoie également à l'aspect

dynamique des processus. En effet le processus d'appropriation révèle l'importance du temps et du contexte dans lequel s'ancre la mobilisation. En effet, les élèves se comportent de manière opportuniste en ce sens qu'ils tirent le meilleur parti des paramètres de la mobilisation : ils agissent en fonction du cadre normatif et exploitent les occasions en adaptant certains paramètres à leur projet. Ainsi, ils peuvent éviter certaines ressources tout au long de l'année et décider de les mobiliser quand ils estiment en avoir besoin. Auquel cas, comme on l'a déjà vu dans la fraternisation, la mobilisation repose pour beaucoup sur la ressource mobilisée elle-même et sa flexibilité, c'est-à-dire sa capacité à accepter que les élèves modulent les conditions de sa modulation, d'autant plus qu'à l'inverse de la fraternisation, les élèves n'entretiennent pas de proximité relationnelle avec la ressource (certains enseignants pourraient refuser de fournir de l'aide aux élèves).

4.4.8 Processus de contrôle : une mobilisation subjectivée en anticipation des futurs besoins des élèves

- Les cas représentatifs analysés

Toufik nous explique qu'il a « la bosse des maths » mais ne supporte pas toutes les règles et exceptions de la langue française. Quand il ne comprend pas une règle, il m'explique qu'il ne va pas voir son enseignant de français actuel, mais qu'il préfère demander à son enseignante de français de l'année précédente, avec laquelle il a gardé contact. Selon lui, elle l'aide beaucoup mieux, lui explique mieux et répond davantage à ses attentes.

Le cas susmentionné est une expression du contrôle : c'est le projet des élèves qui initie et oriente la mobilisation de la ressource, rendant cette action très significative à leurs yeux. À tel point qu'ils ne sont plus tributaires et s'émancipent du cadre normatif, s'inscrivant ainsi dans une forme de « subjectivation » (Dubet, 1994). Dans le contrôle, les élèves savent se montrer très stratégiques envers toutes les ressources de l'école mais également envers leur propre réseau.

- La question de la signification

La mobilisation est très significative, puisqu'elle est guidée par le projet des élèves, celui-ci pouvant prendre plusieurs formes en lien avec la réussite et la qualification. Il peut ainsi s'agir de se trouver un lieu de stage, de se faire des contacts ou d'intégrer le marché du travail, de profiter d'avantages matériels, de bénéficier de l'aide de personnes à même de les faire réussir, etc. La mobilisation de la ressource est donc en pleine cohérence avec le projet des

élèves ; elle y est clairement circonscrite. Elle est par ailleurs reliée à un contexte et une situation particuliers : elle s'inscrit dans la temporalité bien qu'elle puisse être parfois ponctuelle, mais en anticipation de retombées futures. Tous ces éléments la rendent de fait plus significative aux yeux des élèves, car adaptée à leur situation.

À la différence de l'appropriation, le projet des élèves ne repose plus sur des prescriptions institutionnelles. Les élèves s'émancipent des contraintes scolaires, ils les assimilent, façonnent leurs propres prescriptions personnelles et anticipent les bénéfices potentiels. Avec son stage, Edouardo veut avoir une idée de ce milieu de travail particulier qu'est la programmation informatique, afin de s'orienter en connaissance de cause. L'investissement de Tamara participe de la même logique lorsqu'elle mobilise ses enseignants dans les matières qui peuvent lui être utiles plus tard (les sciences), au détriment des matières moins évaluées, voire optionnelles (le cours d'éthique et culture religieuse notamment). Il y a donc un choix subjectivé, en ce sens que les élèves adaptent la ressource à leur convenance, sans tenir compte des contingences institutionnelles.

- **La question de la légitimité**

La mobilisation de la ressource traduit une adhésion évidente des élèves aux normes et valeurs dont celle-ci est porteuse. À l'instar de l'appropriation, on retrouve à l'envi dans le discours des élèves les valeurs du cadre normatif : celles de réussite scolaire et de vivre-ensemble, telles qu'elles sont véhiculées par l'institution et les ressources qui les portent. Au-delà, les notions d'efforts et de respect sont également très présentes dans le discours des élèves. À plusieurs reprises, Toufik souligne parallèlement l'importance du respect et le fait qu'« il n'y ait pas de respect » à l'école, voulant dire que les élèves ne respectent pas les enseignants. En effet, Toufik s'efforce d'entretenir de bonnes relations avec ses enseignants et est conscient de l'accent que l'école met sur les règles qui encadrent la conduite sociale des élèves et il en joue : « ça [la réussite] dépend de ton comportement » explique-t-il au cours de l'entretien.

L'adhésion des élèves est très stratégique et certains d'entre eux ajustent leur conduite avec les ressources dans une sorte de négociation, de tractation, de marché plus ou moins explicite, duquel ils ressortent gagnants. Le contrôle de la ressource peut donc entraîner un assouplissement des normes et valeurs pour accommoder les élèves.

- **La question du pouvoir**

En orientant la mobilisation de la ressource à partir de leur propre projet, avec un accommodement des normes et valeurs institutionnelles, les élèves parviennent à se dégager une très forte marge de manœuvre. Celle-ci leur permet même de modifier le cadre normatif au profit de leurs intérêts, adoptant une approche très instrumentale de la mobilisation. Tout d'abord, ce sont eux qui initient l'activation de la ressource ; ils exercent leur marge de manœuvre pour accéder à la ressource et peuvent également moduler les conditions de sa mobilisation. Celles-ci sont d'ailleurs « sur mesure », en ce sens qu'elles sont circonscrites au projet des élèves. À l'instar de la manipulation, les élèves ont l'ascendant sur la situation ; mais à l'inverse de ce même processus, leur projet est ici validé par l'institution, qu'ils reproduisent à travers cette mobilisation.

En adaptant les règles institutionnelles à la situation des élèves qui maîtrisent les codes institutionnels, les ressources contrôlées sont parties prenantes de ce processus, qui désavantage les élèves qui ne les comprennent pas. Ainsi, Edouardo peut traîner dans les couloirs, s'endormir en classe et arriver en retard à son cours lorsqu'il sort de sa pratique de football sans risquer de se voir infliger une punition.

Synthèse du processus de contrôle

La mobilisation de la ressource prend la forme d'un processus de contrôle quand ce sont les élèves qui initient et orientent la mobilisation de la ressource, rendant cette action très significative à leurs yeux. À cette fin, ils se montrent très stratégiques et mobilisent la ressource en fonction de ses compétences perçues et de son apport à leur projet, peu importe la relation qu'ils entretiennent avec elle. Même s'il entre en conformité avec le cadre normatif, leur projet n'est d'ailleurs pas prescrit par l'institution ; il peut même parfois dépasser le cadre normatif pour toucher d'autres sphères, traduisant ainsi une forme d'aliénation. Les élèves engagent des conduites calculées qui traduisent une marge de manœuvre très forte : ils peuvent ainsi moduler les conditions de la mobilisation mais également jouer sur les normes et valeurs à leur avantage.

Dans le processus de contrôle, on voit que les élèves ont très bien intégré les normes et valeurs du cadre normatif et savent en jouer. C'est particulièrement le cas de la conduite sociale des élèves, qui, comme on l'a vu dans le cadre normatif, est l'un des principaux soucis de l'école et les élèves comme Toufik savent jouer de leur conduite sociale pour obtenir ce qu'ils veulent, ce qui n'est pas évident pour les élèves comme Roberto, qui a moins bien intégré la logique de l'école. D'ailleurs, la frontière est mince entre la manipulation et le contrôle. Il suffit parfois

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

qu'une ressource adapte la norme institutionnelle à la situation particulière des élèves pour que leur projet – initialement caché – entre en cohérence avec le cadre institutionnel. Toutefois, cette adaptation des normes et valeurs du cadre requiert une négociation au préalable. Ainsi, après s'être rendu compte que les élèves profitaient de leur statut sur le comité des jeunes pour accéder à des bénéfices sans appliquer les règles, les responsables du comité décident de les convoquer pour une discussion au cours de laquelle chaque partie fait part de ses attentes communes et négocie ; cela débouche sur un engagement *a minima* accepté par toutes les parties. De la même manière, certains enseignants adaptent la politique des retards en fonction des situations des élèves. Ces deux exemples se traduisent par une négociation, une appropriation et une adaptation de la norme.

CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS

Cette partie permet de revenir dans un premier temps sur les principaux résultats, opérant ainsi un premier retour sur l'objectif principal de cette étude, à savoir comprendre la mobilisation du capital social dans une école en milieu urbain, défavorisé. Ainsi, un retour très global sur les résultats, conduira vers la partie interprétative par le prisme du résultat émergent : l'importance de la médiation du capital social, et sa prise en compte à travers des espaces de médiation intermédiaires.

5.1 Retour sur les principaux résultats

Ainsi, dans une école comme le Lycée d'Ebolowa Rural, les élèves ont accès à un réseau social d'aide important et tricoté serré, qui vient à la fois de l'école mais aussi de la communauté, quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours. En effet, l'ensemble des acteurs est mobilisé autour des élèves et les ressources d'aide, incarnation manifeste du capital social. Les ressources scolaires mais également communautaires sont là pour aider les élèves à s'en sortir quand ils rencontrent des difficultés. Les réseaux à la base des relations sociales de cette école sont donc un aspect primordial pour les élèves (**partie 1**).

Ces multiples ressources d'aide présentent toutefois des caractéristiques différentes concernant leur nature, leur fonction, mais également leurs conditions de mobilisation prescrites (ou non) par l'institution. Certaines sont plus flexibles que d'autres, octroyant ainsi une marge de manœuvre plus importante aux élèves dans la mobilisation. D'autres répondent davantage à une demande institutionnelle et interviennent de manière plus formelle. Leur présence dans les locaux, leur mode d'intervention divergent également. Enfin, ces ressources véhiculent des normes et valeurs institutionnelles qui vont également orienter leur mobilisation. Aussi, elles ne jouissent pas toutes du même statut au sein de l'école en termes de rayonnement et de visibilité, mais également en termes de représentation au sein des instances décisionnaires de l'école. L'ensemble de ces caractéristiques permet de tracer un portrait général du capital social accessible, qui constitue le cadre normatif de la mobilisation et qui va influencer la manière dont les élèves mobilisent les ressources quand ils rencontrent des difficultés (**partie 2 et 3**).

Influencer, certes, mais pas déterminer. Car les élèves ne mobilisent pas les ressources seulement en fonction du cadre normatif, c'est-à-dire en fonction de ce que l'école attend d'eux. Ils ne font pas que subir les diktats d'une institution. Pour emprunter une image à Willis (1997), ils les construisent et font partie de la relation. Accès au capital social ne veut donc pas dire mobilisation du capital social et si les élèves s'accommodent du capital social accessible, ils négocient en quelque sorte leur mobilisation. Comme on l'a vu, ils attribuent d'autres rôles et fonctions aux ressources, ils mettent en place leurs propres conditions de mobilisation et ils adhèrent plus ou moins aux normes et valeurs en place. Bref, les élèves négocient leur mobilisation selon leur projet et selon les marges de manœuvre qui leur sont imparties (**partie 3**).

La traduction de ces multiples négociations prend la forme de huit différents processus qui soulignent comment, à travers leurs interactions, les élèves mobilisent le capital social. Ces processus se répartissent en fonction de la signification qu'ils prêtent à la ressource, de leur adhésion au cadre normatif et du pouvoir qu'ils se dégagent face à leur mobilisation. Plusieurs éléments ressortent de cette quatrième et dernière partie de ce qui constitue le premier registre d'analyse. Ils sont exposés dans les deux prochains paragraphes.

Les élèves qui acceptent les ressources, s'y soumettent, se les approprient ou les contrôlent, tendent à légitimer les normes et valeurs qu'elles véhiculent dans le cadre normatif. Les obligations et les attentes sont communes entre les élèves et l'institution et la relation qui les unit repose sur la confiance et la réciprocité. Au contraire, les élèves qui rejettent, évitent, manipulent les ressources ou fraternisent, tendent à ne pas légitimer les normes et valeurs institutionnelles dont elles sont porteuses car leur propre système en est trop éloigné. Cela se traduit par un manque d'identification et de confiance entre les élèves et l'institution.

Les élèves qui contrôlent, s'approprient, manipulent ou fraternisent avec les ressources se dégagent une forte marge de manœuvre dans la mobilisation. Leur relation est instrumentale et ils ont accès à des ressources (symboliques, culturelles) et des informations pertinentes qui témoignent de leur compréhension des codes du cadre normatif. Leur pouvoir se manifeste notamment dans les conditions de mobilisation : ils tiennent un rôle très actif dans toute la séquence de mobilisation et développent une relation intéressée. Il s'agit d'élèves qui disposent de davantage de ressources (sociales, culturelles) et qui sont parvenus à tisser des réseaux variés (liens forts et faibles). À l'inverse, les élèves qui se soumettent, rejettent, évitent et acceptent les ressources ne se ménagent pas une forte marge de manœuvre dans la mobilisation.

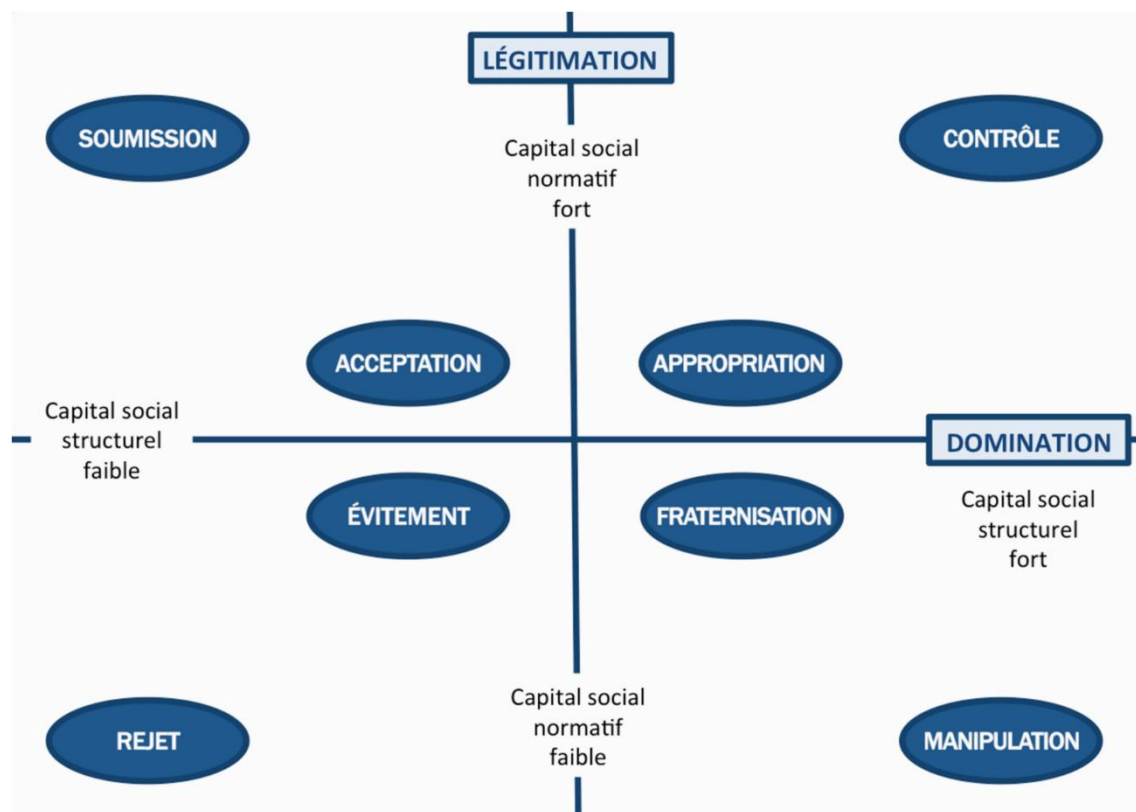
Elle est très peu instrumentale et ne leur permet pas d'obtenir un volume et une variété d'informations importants (**partie 4**).

5.2 Représentation schématique de la mobilisation du capital social

La Figure 2 représente les processus à travers lesquels les élèves mobilisent le capital social. Cette représentation qui permet de visualiser la mobilisation dans le cadre de l'école a émergé en cours de recherche, elle situe les huit différents processus les uns par rapport aux autres en les répartissant en fonction de « cadrans », c'est-à-dire selon les axes de la légitimation et de la domination qui correspondent aux différentes dimensions du capital social présentées dans le cadre normatif.

À l'instar de la notion d'idéaltype de Weber (1992), cette représentation est une construction intellectuelle qui n'a pour objectif que de faciliter la compréhension de la réalité étudiée précédemment. Si on peut lui reprocher d'être réductrice parce qu'elle tronque la complexité, elle permet toutefois au lecteur de comprendre de manière schématique l'agencement des différents processus de mobilisation du capital social à la lumière des dimensions analytiques. L'idéaltype n'a d'autre but que de permettre de penser cette recherche. Le schéma doit donc être lu en fonction des axes de notre cadre théorique.

Figure 2 : Arborescence thématique sur la question de la mobilisation du capital social par les élèves



5.3 Le matériel émergent : la médiation du capital social

Au fur et à mesure de cette appréhension du capital social, un élément non prévu dans les dimensions du cadre théorique a émergé et s'est révélé délicat à appréhender : la médiation de la relation dans la mobilisation du capital social, ou le fait que certaines ressources puissent avoir une incidence complémentaire sur la mobilisation des élèves. Cette médiation est particulièrement manifeste dans le processus de fraternisation et d'acceptation. Par exemple, dans l'acceptation, les élèves rendent légitimes les normes et valeurs institutionnelles sur la base de la relation qu'ils entretiennent avec la ressource qu'ils mobilisent. Dans la fraternisation, les élèves essaient de comprendre et d'avoir accès à certaines informations au sujet du cadre normatif (dont ils ne légitiment pas *a priori* les normes et valeurs), grâce à la relation qu'ils entretiennent avec la ressource fraternisée. La ressource peut même aller jusqu'à moduler spontanément son rôle pour faire le pont avec l'école. Dans tous ces cas, la ressource fait office de médiateur entre les élèves et le cadre institutionnel, le capital social normatif.

Toutefois, si cette médiation est plus marquée dans ces deux processus (acceptation et fraternisation), elle n'en demeure pas moins présente dans l'ensemble des processus de manière transversale et peut ainsi modifier l'ensemble des processus ; cela facilite souvent le passage d'un processus à un autre, comme on a pu le voir au cours du premier registre d'analyse. Les rôles de cette médiation sont prépondérants dans l'ancrage institutionnel. Cette médiation a une importance toute particulière dans le processus de contrôle. D'une part, les ressources mobilisées peuvent renforcer le pouvoir des jeunes en leur donnant accès à d'autres ressources ou à de l'information pertinente. D'autre part, elles valorisent l'ancrage institutionnel des élèves, quitte à moduler certaines normes et valeurs pour qu'elles soient en phase avec leurs attentes. Parfois, toujours dans le cas du contrôle, les élèves eux-mêmes sont aussi disposés à ajuster leur conduite lors d'une phase de tractation qui les pousse à adhérer aux normes et valeurs de façon stratégique.

Aussi importante qu'elle puisse être dans la mobilisation, cette médiation ne m'est pas apparue d'emblée. En effet, elle a été d'autant plus difficile à jauger qu'elle n'a pas pu être appréhendée à partir de la théorie de la structuration et que les théories du capital social invoquées dans le cadre théorique ne permettent pas de comprendre cette médiation. Celles-ci appréhendent principalement la nature de la relation en termes de réseaux, d'appartenance de groupes ou de partage de normes et valeurs communes (selon les liens forts de Granovetter, 1973 ou le *kin* de Lin, 1999). Or, mon premier registre d'analyse révèle que les acteurs qui réalisent cette médiation dans le cadre de l'école ne font pas forcément partie des mêmes groupes d'appartenance que les élèves. Et si ces derniers tendent à mobiliser les ressources selon qu'elles font partie de groupes communs de référence (famille, groupe d'origine culturelle, amis, pairs, etc.), la proximité relationnelle que les élèves entretiennent avec ces agents de médiation ne se limite pas forcément à un partage de normes et valeurs communes. D'ailleurs, une des particularités du processus d'appropriation tient au fait que la mobilisation n'est pas tributaire des liens entre les élèves et la ressource. Ainsi, le processus peut être enclenché même s'il n'existe pas de lien significatif entre les deux, mais simplement parce que la ressource a la capacité de répondre aux besoins.

Ici, on commence à voir apparaître l'influence des « espaces intermédiaires » dans la mobilisation du capital social. Ces espaces laissent la place à la médiation et à la négociation entre le système des élèves et le cadre normatif de l'école et favorisent par le fait même la mobilisation du capital social. Ainsi plusieurs acteurs peuvent jouer un rôle dans ces espaces

en aidant les élèves à s'adapter tout en adaptant les marges du système aux élèves. Souvent, ces espaces se trouvent d'autant plus importants dans les incidents problématiques, comme les cas de rupture avec l'institution en aidant les élèves où ces espaces constituent des véritables sas de décompression. Parfois, ils permettent de « réparer » les problèmes entre les élèves et les institutions, ces problèmes qui relèvent souvent de « malentendus » scolaires (Bautier et Rayou, 2009). Or, si ces espaces sont étudiés dans le domaine du travail social, et notamment du travail de rue (Fontaine ; 2009, 2011), ils le sont relativement peu en éducation.

Telle est la ligne qui guide vers le deuxième registre d'analyse. Il est l'occasion d'interroger ces espaces, mais également les éléments dégagés dans le premier registre d'analyse, à partir d'un nouvel éclairage théorique, celui de la « forme scolaire » de Vincent (1980). Ce changement de perspective permet ainsi d'opérer un retour sur l'objectif de cette recherche du point de vue de l'organisation scolaire cette fois. Il contribue à mettre en lumière les négociations propres aux agents médiateurs dans le cadre plus global des négociations entre l'institution et les élèves (notamment ceux qui vivent des difficultés) autour des règles censées assurer la pérennité de l'« ordre scolaire (Perrier, 2010).

CONCLUSION GENERALE

On arrive au terme de ce cheminement, cette section a pour délicate mission de revenir sur une longue démarche de recherche et les nombreuses étapes qui l'ont constituée. Et réussir à estimer la juste contribution de cette étude représente tout un défi. Pour pouvoir jauger cet apport le plus lucidement possible, nous proposons tout d'abord d'opérer un retour sur l'objectif initial : l'étude de la mobilisation du capital social dans une école de milieu urbain, défavorisé (6.1) avant de souligner les contributions mais également les limites de cette recherche (6.2).

Retour sur l'objectif de recherche

L'objectif principal de cette étude était de comprendre la mobilisation du capital social dans une école en milieu urbain, défavorisé. Notre réponse à cette question de recherche s'est établie en quatre temps : 1. Le capital social accessible; 2. Le capital social mobilisé; 3. Les espaces de médiation du capital social; 4. La capacité de l'école à générer du capital social

Dans un premier temps, l'étude du capital social accessible a permis de tracer un portrait général du capital social accessible, qui constitue le cadre normatif de la mobilisation et qui va influencer la manière dont les élèves mobilisent les ressources quand ils rencontrent des difficultés. Quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours, les élèves ont en effet accès à plusieurs ressources d'aide, incarnation manifeste du capital social. Il s'agit des ressources scolaires, des ressources communautaires, mais également des pairs et des parents. Ces ressources présentent toutefois des caractéristiques différentes selon leur nature, leur fonction, mais également leurs conditions de mobilisation prescrites (ou non) par l'institution. Certaines ressources répondent à une demande institutionnelle et interviennent de manière formelle, selon une approche *topdown*. D'autres ressources adoptent une approche d'intervention plus flexible, selon les besoins des élèves, leur octroyant ainsi une plus grande marge de manœuvre dans la mobilisation. À cela s'ajoute que ces ressources sont porteuses de normes et valeurs institutionnelles en lien avec la réussite, l'apprentissage et le vivre-ensemble. Normes et valeurs qui vont également entrer en compte dans leur mobilisation. Enfin, l'école opère une sorte de hiérarchisation de ces ressources en conférant à certaines plus de pouvoir, de visibilité, une meilleure communication voire même une place plus centrale dans la structure

de l'école. Dans ce cadre, c'est le psychoéducateur (conseiller d'orientation), qui en l'absence d'orthopédaque devient le spécialiste de la difficulté scolaire.

Le deuxième temps de notre réponse nous a permis de nous intéresser plus précisément à la mobilisation des élèves. Et donc à relativiser l'importance du cadre normatif. En nous intéressant à cette mobilisation, on a pu relever de nombreuses dissonances entre le capital social accessible et le capital social mobilisé. Il est ainsi apparu que les élèves ne mobilisent pas les ressources seulement en fonction du cadre normatif, c'est-à-dire en fonction de ce que l'école attend d'eux. Au contraire, ils mobilisent les ressources en fonction de leur propre projet et en fonction des marges de manœuvre qui leur sont imparties dans le cadre normatif. À cette fin, ils négocient leur mobilisation : ils attribuent d'autres rôles et fonctions aux ressources, ils mettent en place leurs propres conditions de mobilisation et ils adhèrent plus ou moins aux normes et valeurs en place.

L'étude de ces multiples négociations a permis de dégager huit processus de mobilisation, dynamiques, diachroniques et interactifs. Ces processus se répartissent en fonction de la signification que les élèves prêtent aux ressources, de leur adhésion aux normes et valeurs dont elles sont porteuses et du pouvoir qu'ils se dégagent face à leur mobilisation. Ainsi, il est apparu que les élèves qui acceptent les ressources, s'y soumettent, se les approprient ou les contrôlent, légitiment les normes et valeurs dont elles sont porteuses et entretiennent avec elles une relation qui repose sur la confiance et la réciprocité. Au contraire, les élèves qui rejettent, évitent, manipulent ou fraternisent avec les ressources, ne légitiment pas forcément les normes et valeurs qu'elles véhiculent car leur propre système de normes et valeurs en est trop éloigné. Cela se traduit par un manque d'identification et de confiance entre les élèves et l'institution.

Cela a conduit, **dans un troisième temps**, à s'intéresser aux espaces de médiation du capital social comme des espaces intermédiaires qui favorisent la négociation entre le système des élèves et le cadre normatif de l'école. Dans cette optique, on s'est particulièrement intéressée au rôle que jouent dans ces espaces les agents de médiation du capital social, c'est à dire les acteurs qui aident les élèves à s'adapter tout en adaptant les marges du système aux élèves, renforçant l'autonomie et le pouvoir de ces derniers. Ces acteurs permettent ainsi de dépasser les multiples tensions qui peuvent naître du fossé entre le capital social accessible, c'est à dire le cadre normatif, et le capital social mobilisé, tel qu'il est activé par les élèves. Le

rôle de ces agents s'est révélé d'autant plus important dans les cas de rupture avec l'institution, au cours desquelles ces espaces constituent de véritables sas de décompression pour les élèves.

Le quatrième temps a été l'occasion d'étudier ces différents éléments dans le cadre plus global de l'organisation scolaire, et donc d'interroger la capacité de l'école à développer ces espaces de médiation, c'est-à-dire à générer elle-même du capital social. Il est apparu que l'école met en place plusieurs conditions qui constituent autant d'éléments qui peuvent prévenir la mobilisation du capital social. La nouvelle étude des tensions internes entourant l'intervention scolaire a ainsi soulevé plusieurs situations qui, mises bout à bout, peuvent contribuer à produire des situations de ségrégation scolaire, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours. Il s'agit du renforcement systématique de la norme scolaire, de l'absence de prise en compte des dimensions sociales dans l'appréhension de l'échec et de la compartimentation de l'intervention envers les élèves qui rencontrent des difficultés.

Les principaux apports et limites de cette étude

Cette section les présente sur plusieurs plans : théorique, méthodologique, pratique et enfin épistémologique.

Les apports et limites sur le plan théorique

Pour commencer par le plan théorique, cette étude vise à proposer un modèle pour comprendre la mobilisation du capital social en vue de contribuer à l'analyse de certaines problématiques liées à l'échec scolaire. Le fait de rapprocher la théorie de la structuration (Giddens, 1987) et les dimensions du capital social (Bourdieu, 1986 ; Coleman, 1988 ; Lin, 2000 ; Nahapiet et Ghoshal, 1998 ; Putnam, 2000) a permis d'opérationnaliser l'étude de la mobilisation de ce dernier. Ce rapprochement s'est révélé fécond parce qu'il permet de saisir l'aspect éminemment interactif et dynamique du capital social, ce qui est difficilement réalisable par le prisme des théories traditionnelles. Ce rapprochement permet de tenir compte des multiples négociations entre les élèves et les acteurs associés dans l'institution. À cela s'ajoute que l'approche n'est pas individualisante ; elle fait partager la responsabilité de la mobilisation du capital social entre les différents acteurs, puisque le modèle appréhende l'école non plus comme un acteur, mais comme un lieu où se jouent les multiples négociations de sens.

Le deuxième apport théorique du modèle multidimensionnel est de relier les structurations sur le plan individuel et sur le plan collectif. Il opère ainsi le lien micro (acteurs,

élèves) et macro (structures, école), sans oublier le meso (les modalités), les politiques publiques se concentrant principalement sur ce dernier niveau (Franke, 2005). Ce lien entre les différents niveaux, généralement absent des études sur le capital social ou considéré comme peu évident (Grootaert et van Bastelaer, 2001) est rendu possible par l'articulation du capital social selon la théorie de la structuration. Et, par la bande, ce modèle éloigne l'un des écueils que l'on retrouve fréquemment dans les théories de l'action : le fait de verser soit dans un déterminisme handicapant, soit dans un rationalisme libérateur. En effet, Giddens n'accorde le primat à aucun des deux, la structure étant vue à la fois comme le résultat et comme la condition de la mobilisation du capital social.

Étonnamment, la distinction entre les deux principaux éclairages (les approches du capital social et la théorie de la structuration) s'est révélée presque aussi riche sur le plan théorique que leur rapprochement. Le fait de distinguer le capital social prescrit (le cadre normatif du capital social) à partir des dimensions normatives du capital social, et le capital social produit (la mobilisation du capital social) a permis de souligner plusieurs divergences. Elles sont désignées dans cette recherche comme des tensions qui peuvent naître entre les attentes de la structure et les actions des acteurs, constituant ainsi des freins à la mobilisation du capital social.

On finit cette section sur une limite. La limite principale à ce modèle est sa lourdeur et, plus simplement, son gigantisme. En effet, le recours à un modèle théorique bicéphale peut sembler paradoxal, lorsque l'approche privilégie justement l'aspect empirique, avec le primat de la partie ethnographique. Mais ce modèle est caractérisé par une approche semi-inductive qui a guidé le regard sans pour autant le déterminer. Cette approche a ainsi reposé (et c'est une transition avec la partie suivante) sur une validation empirique, à partir d'allers retours continus entre le terrain et la pratique. Le recours au cadre a donc à la fois facilité l'opérationnalisation des dimensions dans l'école, de même qu'il a permis d'ajouter et de détailler certaines catégories théoriques. Un des avantages de ce mouvement continu de balancier concerne la validité de cette recherche : il a donné lieu à une validité interne qui aurait été plus difficile à mettre en place si elle ne s'accompagnait pas d'un appui solide, en prolongation du cadre : la méthodologie.

Les apports et limites sur le plan méthodologique

Le recours à l'étude de cas ethnographique a permis justement d'exploiter les multiples potentialités du modèle théorique et de les ancrer sur le terrain de recherche. *A posteriori*, sa

principale richesse est la multiplicité et la diversité des données qu'elle induit. Ce sont en effet cette même richesse et cette même diversité qui nous ont permis d'appréhender de la façon la plus exhaustive possible la réalité polymorphe et éminemment complexe de la mobilisation du capital social. Le fait d'avoir choisi l'étude de cas comme démarche exploratoire rejoint en ce sens les préconisations des chercheurs s'intéressant au capital social sur le plan des politiques publiques (Franke, 2005 ; PRP, 2003).

Cette étude de cas a pu donner l'impression d'être insurmontable, notamment pour l'analyse de la somme titanesque de données, et le processus de collecte et d'analyse s'est révélé particulièrement plus coûteux en temps et en énergie que beaucoup d'autres méthodes de recherche. Pourtant, grâce à la prise de distance que nous autorise l'écriture de ces dernières lignes, on peut dire aujourd'hui que le jeu en vaut la chandelle. Le versant ethnographique de cette étude de cas étant également la source de nombreux apports. Parmi les plus importants, certains sont en lien avec le respect du monde empirique, dont les principaux aspects ont été abordés dans le chapitre méthodologique.

Dans cette optique, on tient ici à rappeler ici le fait que la part ethnographique de l'étude de cas s'est révélée essentielle et extrêmement bénéfique pour intégrer le milieu investigué. L'ethnographie nous a en effet permis de dépasser les distances et les méfiances entre le public et le milieu de la recherche (Bonnet, 2008) ; ce qu'on interprète avec du recul comme une méfiance envers toute forme de pouvoir institutionnel en général. L'ethnographie et mon immersion de trois ans et demi ont jeté des ponts par-delà un fossé de différences.

Un autre point non négligeable de l'étude de cas ethnographique est qu'elle a facilité, voire favorisé, les allers retours entre la théorie et l'empirie, point abordé dans la section précédente. En effet, elle a permis de faire émerger des catégories à partir du terrain selon une démarche dite d'induction modérée (Savoie-Zajc, 2011). Dans la prolongation du cadre, elle a conduit non seulement à valider les différents thèmes qui ressortaient des dimensions théoriques sur le terrain, et de voir à partir des multiples matériels comment ils s'opérationnalisèrent *in situ*. Mais le mouvement s'est également fait dans l'autre sens, et la richesse des données a fait émerger des catégories à partir de ce même terrain. C'est sur le mode de cette validation perpétuelle que j'ai élaboré l'arbre thématique qui a servi l'analyse.

Plusieurs limites ont déjà été énoncées sur le plan méthodologique, et elles font d'ailleurs partie du chapitre du même nom. Cependant, certaines sont inhérentes aux choix

méthodologiques qui ont été faits et en ce sens on parle d'ailleurs « d'incidences méthodologiques » plutôt que de « limites ». Une des limites principales est de n'avoir pu entrer dans les salles de classes, car les classes peuvent elles-mêmes devenir des espaces de médiation entre l'école et certains élèves. Une observation des salles de classe aurait ainsi pu renseigner plus en détail les espaces de médiation du capital social.

Les apports et limites sur le plan empirique

Sur le plan de l'intervention, plusieurs apports sont résumés dans la synthèse du premier registre d'analyse, dont l'importance de renforcer l'autonomie et le pouvoir des élèves afin d'augmenter la mobilisation du capital social. Une des pistes soulevées a été de souligner la nécessité de privilégier l'existence d'« espaces de médiation » entre les élèves et l'école. Pour rappel, il s'agit de zones de manœuvre et de médiation (Fontaine, 2011) qui aident justement les élèves à s'adapter, mais qui permettent aussi parfois d'adapter les marges du système aux élèves. Ces espaces prennent d'autant plus d'importance à la lumière de cette recherche puisqu'ils deviennent des espaces mêmes de mobilisation du capital social. Et c'est ici le fait de n'avoir pu entrer dans les classes s'est fait sentir.

L'autre contribution de ces espaces est qu'ils permettent notamment de dépasser les multiples tensions qui peuvent naître du fossé entre le social tel qu'il est prescrit et le social tel qu'il est produit par les acteurs. Fossé dans lequel peuvent s'engouffrer certains élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours. Il s'agirait ainsi d'exploiter les espaces de médiation pour parvenir à défaire ces nœuds et tensions. L'intérêt d'une approche sociale comme celle préconisée dans cette recherche est justement de ne pas voir ces nœuds comme inamovibles, alors qu'ils présentent autant d'intérêt que les leviers de mobilisation du capital social. Le recours à la théorie de la structuration ne les envisage d'ailleurs pas comme des contraintes structurelles, mais davantage comme des ressources pour l'action, c'est-à-dire qu'ils constituent autant de moyens d'action potentiels pour l'intervention de l'école.

Sur le plan politique, mieux comprendre le capital social, son opérationnalisation et sa mobilisation a également permis d'en saisir les potentialités comme outil des politiques publiques éducatives. Le fait d'appréhender l'intervention à partir des leviers socio organisationnels de l'école semble ouvrir des voies alternatives pour (re)penser l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés, avec comme retombée éventuelle, de mieux intervenir auprès de ces mêmes élèves. Ainsi, l'introduction d'une dimension sociale dans les

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

mécanismes de reddition de comptes, comme préconisé par plusieurs auteurs (Leana et Pil, 2014 ; Pil et Leana, 2009), contribuerait à mettre l'accent davantage sur les processus et sur le partage des responsabilités, adoptant ainsi une perspective plus sociale, voire sociétale, de la réussite scolaire. Plus spécifiquement il s'agirait d'apporter une meilleure compréhension du rôle compensatoire que l'école pourrait jouer dans ce processus de mobilisation du capital social en ouvrant la discussion sur l'organisation des ressources scolaires, dans une optique d'égalité sociale.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- Adler, P. et Adler, P. (1987). *Active membership. Membership roles in field research*. London: Sage Publications.
- Baillon, R. (1982). *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Le journal de bord du chercheur. Recherches qualitatives (Hors-Série), 2*, 98-112.
- Bautier, E. et Rayou, R. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. France : Presses universitaires de France.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Document du CRIRES. Québec: Université Laval.
- Beaud, S (2002). *80% au bac et après. Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Beck, C. (1990). *Better schools. A value perspective*. London: Pergamon.
- Becker, H.S (1988). *Les mondes de l'art*. Paris: Flammarion.
- Becker, G.S (1975). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J., Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (p.241-258)*. Wesport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1980a). Le capital social. *Actes de la recherché en sciences sociales, 31(31)*, 2-3.
- Bourdieu, P. (1980b). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.

Chartier, R, Compère, M.-M. et Julia, D. (1976). L'éducation en France du XVIe au XVIIIe. Paris: SEDES.

Cohen-Emerique, M. 2011, Pour une approche interculturelle en travail social- théories et pratiques. Rennes: Presses de l'école des hautes études en santé publique.

Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge : Harvard University Press.

Crahay, M., (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace. De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.

Desrosières, A. (1991). How to make things which hold together: social science, statistics and the state. In P., Wagner, B, Wittrock, R. Whitley. *Discourses on Society, The Shaping of the Social Sciences Disciplines*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Devine, J. (1996). *Maximum Security*. US: Paperback

Doray, P., Kamanzi, PC., Laplante, B. et Street, M.C. (2012). Les retours aux études

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(16), 182206.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris: PUF.

Felouzis, G., Maroy, C. et Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Forsé, M. (2006). Les réseaux sociaux. In S., Mesure.,P., Savidan. *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris: PUF.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebologa Rural

- Franke, S. (2005). *La mesure du capital social*. Projet de recherche sur les politiques. Document de référence pour la recherche, l'élaboration et l'évaluation de politiques publiques. Ottawa.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Giroux, M. (1989). *L'abandon des études au secondaire*. Québec: Coordination des projets spéciaux du ministère de l'Éducation du Québec.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine
- Grootaert, C. et van Bastelaer, T. (2001). Understanding and measuring social capital: a synthesis of findings and recommendations from the Social Capital Initiative. Washington, DC: The World Bank
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity Press.
- Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels. *Recherches qualitatives*, 18, 217238.
- Huberman, M.A., et Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K Denzin et Y.S Lincoln (Dir.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428444). London/New Delhi : SAGE Publications.
- Huberman, M., et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Inoescu, S. (2004). Préface. Dans, E. Bouteyre (Dir.) *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : CRP.
- Latour, B. et Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire: la Production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

Latour, B. (1999). *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie ?* Paris : Éditions La Découverte.

Leana, C. R., et Pil, F. K. (2014). A New Focus On Social Capital In School Reform Efforts. Shanker Blog, Albert Shanker Institute.

Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.

Leininger-Frezal, C. (2009). Le développement durable et ses enjeux éducatifs – Acteurs, savoirs et stratégies territoriales. (Thèse de doctorat inédite). Université Lyon 2.

Lessard, C. (2016). *Égalité des chances : marche arrière toute*

Lessard, C. et Meirieu, P. (2008). (Dir.). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.

Lopez, E. (1996). Social capital and the educational performance of latino and non-latino youth. ISRI Research San Luis Obispo, CA : Julian Samora Research Institute.

Luhmann, N. (2006). *La confiance, un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. Paris : Economica

Mc Andrew, M. (2006). Éducation à la citoyenneté et éducation interculturelle: le cas québécois. Dans Y. Lenoir et C. Xypas (Dir.), *Éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*. Paris : PUF

McRoberts, K., Posgate, D. (1983). *Développement et modernisation du Québec*. Montréal : Boréal Express.

Meltzer, B.N. et Petras, J.W (1970). *The Chicago and Iowa schools of Symbolic Interactionism*. Englewoods Cliff, NJ: Prentice Hall.

Mercier, J-P. (2015). *Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Collection « Repères », Paris : La Découverte.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. SF: Jossey-Bass.

Merriam, S. (1988). *Case Study in Education: A Qualitative Approach*. SF: Jossey-Bass.

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

Millet, M. et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, collection « le lien social », Paris : PUF.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, La Dispute.

Morrisette, J. (2011). Notes du cours ETA-6507, Démarches d'investigation et d'analyse des pratiques professionnelles. Montréal, Université de Montréal.

Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *Sociologies*.

Opdenakker, M. C. et Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education : similarities and differences between school outcome. *School effectiveness and school improvement*, 11(2), 165-196.

Osné, V. (2014). La psychologisation de l'éducation : réflexions sur ses aspects politiques et économiques pour identifier ses implications dans le processus de scolarisation. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

Perret, B. (2006). La création de capital social comme critère d'évaluation des politiques éducatives pour le colloque "Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation", Education et politique. CRIDA-LISE

Perrier, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Collection « Le sens social ». Rennes : PUR.

Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action*. Paris, France: Éditions Métailié.

Piette, A. (1992). *Le mode mineur de la réalité. Paradoxes et photographies en anthropologie*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Peeters.

Ponthieux, S. (2006). *Le capital social*. Paris : La Découverte.

Portelli, J.P., Shields, C.M. et Vibert, A.B. (2007). *Toward an Equitable Education: Poverty, Diversity, and Students at Risk*. National Library and Archives Canada Cataloguing in Publication. Canada: The National Report.

Poupart, J., Groulx, L., Deslauriers, J.P., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

Paillé, P. (2010). Intervention sans titre réalisée dans le cadre du cours ETA6507, Démarches d'investigation et d'analyses des pratiques professionnelles (professeure responsable : Joëlle Morrissette).

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stanton-Salazar, R.D. et Dornbush, S.M. (2001). *Manufacturing Hope and Despair: The School and Kin Support Networks of U.S.-Mexican Youth*. New York: Teachers College Press.

Stanton-Salazar, R.D. et Dornbush, S.M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: information networks among Mexican American high school students. *Sociology of Education*, 68(2), 116-135.

Strauss, V. (2014). The glue that really holds a school together — and that reformers ignore. Washington Post.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: PUL

Thomas, W.I. (1923). *The unadjusted girl*. Boston: Brown et Co.

Tondreau, J. et Robert. M. (2011). *L'école québécoise*. Débat, enjeux et pratiques sociales. Anjou, Canada : Les éditions CEC.

Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London : Sage.

Tremblay, A. (1955). *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*. Commission Royale d'enquête sur les Problèmes Constitutionnels. Québec.

Trépanier, N.(Ed.) en collaboration avec L. Roy (2013). *Plaidoyer pour une école communautaire/Making a case for community schools*. Montréal : Éditions Nouvelles

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Way, D., Jones, L. et Busing, N. (2000). *Implementation strategies : Collaboration in primary care –family doctors and nurse practitioners delivering shared care*.

Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Pocket.

White, M., Glick, J. (2000). *Generation status, social capital, and the routes out of high school*.

Willis (1977). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. US: Paperback.

Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. Dans A. Vasquez et I. Martinez (Dir.). *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : Anthropos.

Woolcock, M. (2006). Le capital social. Dans S. Mesure et P. Savidan. *Le dictionnaire des sciences humaines et sociales*. Paris : PUF.

Woods, P. (1992). Symbolic interactionism : Theory and Method. In M.D. Le Compte, W.L. Millroy et J. Preissle (Eds), *The handbook of qualitative research in education* (pp.337-404). New York: Academic Press.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France: Armand Colin.

Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. London, New York: Falmer Press.

Yin, R. (1984/1994/2003). *Case study research: Designs and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.

ARTICLES

Amato, P. et Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior. *Journal of Marriage and Family*, 61(2), 375-384.

Archambault, J., et Harnois, L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé les perceptions des directions d'école de leur travail. *Revue canadienne d'éducation*, 35(1), 3-21.

Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64(64), 40-44.

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Eboulova Rural

Cattell, V. (2004). Having a Laugh and Mucking in Together: Using Social Capital to Explore Dynamics Between Structure and Agency in the Context of Declining and Regenerated Neighbourhoods. *Sociology*, 38(5), 945-963.

Castel, R. (2004). Intégration et nouveaux processus d'individualisation. Dans Poupart. *Au-delà du système pénal. L'intégration sociale et professionnelle des groupes judiciairisés et marginalisés* (pp. 13-23). Sainte-Foy : PUQ.

Cayouette-Remblière, J. (2014). Lorsque leurs dispositions sociales placent les élèves de classes populaires en position minoritaire. Analyse de la formation des inégalités sociales de réussite scolaire en France. *Initio*, 4, 5-32.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120.

Crosnoe, R. (2004). Social Capital and the Interplay of Families and Schools. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 267-280.

Cyrułnik, B. (2013). Les sentiers de chèvres de l'autoroute. Dans V. Duclert, A Chatriot (Dir.), *Quel avenir pour la recherche?* (pp.70-79). Paris: Flammarion.

Desjardins, P.-D. et Lessard, C. (2011). Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec: le point de vue des directions. *Revue internationale d'éducation comparée*. 5, 83-106.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et enseignants praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.

Deslandes, R. et Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.

Dika, S.L et Singh, K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: a Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.

Desrochers, A., DesGagné, L. et Biron, G. (2012). La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français. *Vie pédagogique* 160, 41-47.

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Eboulova Rural

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996b). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école (1996). *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.

Dumay, X. (2004). Effet établissement: effet de composition et/ou effets de pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 34.

Dumay, X. et Dupriez, V. (2004). Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 36.

Duru-Bellat, M. (2009). Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques. Dans B. Toutlemonde. *Le système éducatif en France* (pp. 269-279). Paris: La Découverte.

Dyk, P.H. et Wilson, S.M. (1999). Family-Based Social Capital Considerations as Predictors of Attainments Among Appalachian Youth. *Sociological Inquiry*, 69(3), 477-503.

El-Sayed, A-Z. (2007). A Theory-Based Approach to the Relationship between Social Capital and Communities of Practice. *Electronic Journal of Knowledge Management*. 5(3), 257 – 264.

Fontaine, A. (2013). La quête d'autonomie de l'action communautaire au Québec : mission ou illusion collective? *Revue Le Sociographe*, Numéro hors-série, 205-219.

Fontaine, A. (2010) Le travail de rue dans l'univers de la rue. *Revue Criminologie*, 43 (1), 137-153.

Fontaine, A. (2009). Réflexions théoriques sur l'approche globale. Dans L'approche globale, contexte et enjeux (collectif) (pp.24-32).

Garfinel (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. Dans M., Fornel, A., Ogien, et L., Quéré (Dir.). *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale* (pp .31-56). Paris : La Découverte.

Hagan, J., MacMillan, R. et Wheaton, B. (1996). New kid in town : Social capital and the life course effects of family migration on children. *American Sociological Review*, 61, 368-385.

Institut de la statistique du Québec. (2010). *Conditions de vie : Portrait social du Québec. Données et analyses. Editions 2010*. (Publication n° ISBN 978-2-55060585-0).

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebowa Rural

Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2) 285-306.

Kalubi, J-J., Detraux S., et Larivée, S. (2006). Participation des familles en contexte d'inclusion sociale : une contribution en faveur de la bienveillance des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 517-524.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-247). Saint-Laurent :

Kechidi, M. (2005). La théorie de la structuration : une analyse des formes et des dynamiques. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 60(2), 348-369.

Kuklinski, M. R., et Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72, 1554-1578.

Kyriakides, L., Campbell, R. J. et Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools : an application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 11(4), 501-529.

Larouche, H. (2011, 22-02). *Conférence sans titre*. Intervention réalisée dans le cadre du cours ETA-6507, Démarches d'investigation et d'analyse des pratiques professionnelles.

Lareau, A. et Dorvat, E. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.

Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheure : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2) 335-355.

Larouche, H. (2011, 22-02). *Conférence sans titre*. Intervention réalisée dans le cadre du cours ETA-6507, Démarches d'investigation et d'analyses des pratiques professionnelles (professeure responsable : Joëlle Morrissette).

Lefrançois, P. (2010, 22-10). Faire de la recherche pour changer le monde. *La recherche en éducation : contributions de chercheuses de l'Université de Montréal*, Pavillon McNicoll.

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514.

Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M Cividini, et J.F. Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 435-458). Université de Sherbrooke. Éditions du CRP.

Lessard, C. et Barrère, A. (2005). Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 49, 5-15.

Lin, N. (2000). Inequality of Social Capital, *Contemporary Sociology*, 29(6), 785-795.

Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 28-51.

Lin, N (1982). Social Resources and Instrumental Action. In P. V. Marsden and N. Lin (Eds). , *Social Structure and Network Analysis*. (pp . 131-145). Beverly Hills, CA : Sage.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.

Luyten, H. (2003). The size of school effects compared to teacher effects : an overview of the research literature. *School effectiveness and school improvement*, 14(1), 31-51.

Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. Théorie et Pratique (p. 232-240). Québec : Fidès Éducation.

Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé, *Revue française de sociologie*, 52, 133-169.

Meuret, D. et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47 (1) 49-79.

Moody, J. et Paxton, P. (2009). Building Bridges: Linking social capital and social networks to improve theory and research. *American behavioural scientist*, 52(11), 1491-1506.

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebouwa Rural

- Morgan, S.L., Aage, B. et Sørensen, A. B. (1999). Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. *American Sociological Review*, 64(5) 661-681.
- Morrisette, J. (2013). Des modes d'interaction au cœur de la mise en œuvre d'une évaluation formative non instrumentée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 88-111.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(1), 1-21.
- Muijs, D., West, M. et Ainscow, M (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des sciences de l'éducation*. 32(1), 53-70.
- Nahapiet, J. et Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- O'Connor, N., Hammack, F.M. et Scott, M.A (2010). Social capital, Financial knowledge and Hispanic student college choices. *Research in Higher Education*, 51, 195-219.
- Paillé, P. (2010). Une « enquête de théorisation ancrée » : les racines et les innovations de l'approche méthodologique de Glaser et Strauss. Dans B. G. Glaser et A. L. Strauss, *La découverte de la théorie ancrée* (p. 23-77). Paris : Armand Colin.
- Portes, A., (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24.
- Pribesh, S., Downey, D.B. (1999). *Why are residential and school moves associated with poor school performance?*
- Putnam, R.D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6 (1), 65-78.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (pp. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebowa Rural

Ryazanova, O. (2012). Between symbolic and social capital: A structuration theory approach to academic productivity. *Management Education et Development* [Annual Meeting Proceedings].

Stanton-Salazar, R.D. (2011). A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth. *Youth et Society*, 43(3), 1066-1109.

Stanton-Salazar, R.D (1997). *A social capital framework for understanding the socialization of racial minority and youths. Harvard Educational Review*, 67(1), 140

Teachman, J.D., Paasch, K. et Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social forces*, 75(4), 1343-1359.

UNESCO (2006). Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2007.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161.

Van Campenhoudt, L., Franssen, A., et Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe », *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/2968>

Woolcock, M. (2001) The place of social capital in Understanding Social and Economic Outcomes. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1) 11-17.

Woolcock, M. et Narayan, D. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy, *World Bank Research Observer*, 15(2), 225-249.

Yan, W. (1999) Successful African American Students: The Role of Parental Involvement. *The Journal of Negro Education*, 68(1), 5-22.

Zhang, X., DeBlois, L, Deniger, M.A et Kamanzi, C. (2008). A Theory of Success for Disadvantaged Children: Re-conceptualization of Social Capital in the light of Resilience, *Alberta Journal of Educational Research*, 54(1), 97-111.

THESES ET MEMOIRES

Benoit, R. (2012). Le travail scolaire: regards sur les stratégies d'intervention développées en contexte interculturel (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.

Fontaine, A. (2011). La culture du travail de rue : une construction quotidienne (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Macé, C. (2014) La résilience de jeunes adultes après une prise en charge par les services de protection de la jeunesse : une perspective interactionniste (Thèse de doctorat inédite). Université Laval

Roy, J. (2013). La réussite scolaire dans les cégeps : La contribution des facteurs exogènes à l'éducation. (Thèse de doctorat, Université Laval).

ANNEXES

ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

BP. 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243 71 78 16
Site web : www.enset-ebolowa.com
mailto:ensetebwa@gmail.com



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TECHNICAL TEACHERS'
TRAINING COLLEGE

P.O BOX: 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243 71 78 16
Site web : www.enset-ebolowa.com
mailto:ensetebwa@gmail.com

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES, DES SCIENCES DE
L'EDUCATION, DE PEDAGOGIE ET DE FORMATION BILINGUE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **BINGONO Emmanuel**, Chef de Département du Département de Didactique des disciplines, des Sciences de l'éducation, de Pédagogie et de formation bilingue autorise l'étudiant **WILLY ERNESTINO MBOLEZE**, Matricule **19W1336** inscrit en cinquième année, filière *Conseiller d'orientation* à mener une recherche sur le sujet intitulé «**CAPITAL SOCIAL ET REUSSITE SCOLAIRE : CAS DES ELEVES DES ETABLISSEMENTS DE LA ZONE RURALE DU DEPARTEMENT DE LA MVILA.**»

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /-


Le Chef de Département
Emmanuel Bingono

ANNEXE 2 : ARBORESCENCE THEMATIQUE SUR LA QUESTION DU CAPITAL SOCIAL ACCESSIBLE

Thèmes	Sous-thèmes	Rubriques
Dimension normative	Valeurs	Réussite scolaire Vivre-ensemble Apprentissage
	Normes	Autonomie Efforts Responsabilité Engagement
	Forme	Individualisé En groupe Obligatoire Flexible Globale Dans la classe □ l'extérieur de la classe Permanente Temporaire
Dimension structurelle	Ressources	Enseignant Enseignant ressource Orienteur Psychoéducateur Éducateurs spécialisés Technicien loisir Travailleur social Infirmier Technicien de soutien (surveillants, entraîneurs, concierge) Intervenant et animateur communautaire Les parents Les pairs
	Statut et position	Ressource de l'école dans l'école Ressources de l'école □ l'extérieur de l'école Ressources de la communauté dans l'école Ressources de la communauté □ l'extérieur de l'école
	Agencement géographique	1e et 2e étage (au cœur de la structure) Sous-sols ou externalisation
	Démocratie	Représentation et pouvoir dans les instances décisionnelles Pas de représentation dans les instances décisionnelles

	Proximité avec la ressource	Lien de proximité
		Lien institutionnalis
	Présence	dans le bureau dans l'école
	Temps	Temps plein Temps partiel Lien institutionnel
Dimension cognitive	Fonction	Aide à l'apprentissage Aide aux devoirs Aide à l'orientation scolaire Aide psychosociale Soins de santé Aide à la recherche d'emploi Prévention de la délinquance Inclusion/ Intégration sociale Accompagnement des élèves et des familles
	Définition du rôle	Rôle défini et circonscrit Rôle pas défini et multiple Rôle central Rôle périphérique
	Communication	Institutionnelle Informelle

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE

Le but de ce questionnaire est de connaître les personnes auxquelles tu t'adresses si tu rencontres des difficultés (obstacles) dans ton parcours.

Pour chacun des exemples, écris quelque chose dans la deuxième colonne. Mais tu peux toujours inscrire «personne» ou «je ne sais pas ».

OBSTACLES RENCONTRES	PERSONNES CONSULTEES
Si tu as un problème avec tes devoirs	
Si tu as besoin d'aide en français	
Si tu as besoin d'aide en maths	
Si tu as de la difficulté à comprendre ce que le prof dit	
Si tu n'aimes pas la matière	
Si tu as du mal à t'exprimer en français, à l'écrit et/ ou à l'oral	
Si tu as du mal avec ton orientation scolaire	
Si tu as du mal à savoir ce que tu aimerais faire plus tard	
Si tu as des difficultés à te concentrer en classe	
Si tu as des problèmes à te contrôler et à rester calme en classe	
Si tu as besoin de soutien et d'encouragement	
Si tu as des difficultés à t'entendre avec le prof	
Si tu ne sais pas comment tu dois agir/ ce que tu dois dire	
Si tu as des problèmes avec les autres élèves (taxage/Intimidation/manque de soutien/Isolement/ difficulté à te faire accepter par les autres)	
Si tu te fais ridiculiser sur Internet	
Si tu as des problèmes de cœur	
Si tu as des problèmes d'ordre sexuels (ITSS/contraception/difficulté dans tes relations)	
Si tu as des problèmes de confiance en toi	
Si tu as des problèmes de drogue, d'alcool	
Si tu rencontres des problèmes à la maison	
Si tu as tendance à t'ennuyer et à ne pas savoir quoi faire	
Si tu as besoin d'argent	

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	I
DEDICACE.....	II
REMERCIEMENTS.....	III
Liste des abréviations- acronymes- sigles.....	IV
Liste des tableaux.....	V
TABLEAU 1 : LE RAPPROCHEMENT DES DIMENSIONS DE LA STRUCTURATION ET DES DIMENSIONS DU CAPITAL SOCIAL.....	V
TABLEAU 2 : TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA RECHERCHE.....	V
TABLEAU 3 : LES EFFECTIFS DES ELEVES DU LYCEE D'EBOLOWA RURAL POUR L'ANNEE SCOLAIRE 2020-2021.....	V
Liste des figures.....	VI
FIGURE 1 : LES MODALITES D'INTERACTION ENTRE STRUCTURES ET ACTEURS.....	VI
FIGURE 2 : ARBORESCENCE THEMATIQUE SUR LA QUESTION DE LA MOBILISATION DU CAPITAL SOCIAL PAR LES ELEVES.....	VI
RESUME.....	VII
ABSTRACT.....	VII
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE.....	6
1.1 CONTEXTE DE L'ETUDE ET FAITS OBSERVES.....	7
1.2 FAITS OBSERVES.....	12
1.3 CONSTAT.....	13
1.4 CONJECTURE THEORIQUE.....	13
1.5 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	14
1.5.1 QUESTION PRINCIPALE.....	14
1.5.2 QUESTIONS SPECIFIQUES.....	14
1.6 OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	14
1.6.1 OBJECTIF GENERAL.....	14
1.6.2 OBJECTIFS SPECIFIQUES.....	14
1.7 INTERET DE L'ETUDE.....	15
CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE.....	16
2.1 LES DIMENSIONS CONSTITUANTES COMME PORTE D'ENTREE CONCEPTUELLE.....	16
2.1.1 LA DIFFICILE APPREHENSION DU CONCEPT DE CAPITAL SOCIAL.....	17

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

2.1.2 LES PRINCIPALES DIMENSIONS DU CAPITAL SOCIAL.....	18
2.1.2.1 LA DIMENSION NORMATIVE	18
2.1.2.1.1 LE CAPITAL SOCIAL EN TERMES DE NORMES ET VALEURS : COLEMAN	18
2.1.2.1.2 LE CAPITAL SOCIAL EN TERMES DE SOLIDARITE : PUTNAM	20
2.1.2.2 LA DIMENSION STRUCTURELLE	22
2.1.2.2.1 LE CAPITAL SOCIAL EN TERMES DE RESSOURCES : L'APPROCHE DE BOURDIEU.....	22
2.1.2.2.2 LE CAPITAL SOCIAL EN TERMES DE RESEAUX SOCIAUX	23
2.1.2.3 LA DIMENSION COGNITIVE	24
2.2 LA THEORIE DE LA STRUCTURATION COMME MODELE D'ACTION.....	26
2.2.1 LES CONCEPTS CLES DE LA THEORIE DE LA STRUCTURATION.....	27
2.2.1.1 LES ACTIONS ET INTERACTIONS DES INDIVIDUS : LA MOBILISATION DU CAPITAL SOCIAL PAR LES ELEVES	27
2.2.1.2 LA STRUCTURE (VIRTUELLE) : LE CAPITAL SOCIAL DE L'ECOLE.....	29
2.2.1.3 LA DUALITE DU STRUCTUREL ET LES MODALITES DE LA STRUCTURATION : LES PROCESSUS DE MOBILISATION DU CAPITAL SOCIAL.....	30
FIGURE 1 : LES MODALITES D'INTERACTION ENTRE STRUCTURES ET ACTEURS ADAPTATION DE GIDDENS (1987)	32
2.2.2 LE RAPPROCHEMENT DES DIMENSIONS DU CAPITAL SOCIAL ET DE LA THEORIE DE LA STRUCTURATION .	32
2.2.2.1 L'ARTICULATION DES DIMENSIONS DU CAPITAL SOCIAL SELON LA THEORIE DE LA STRUCTURATION	32
TABLEAU 1 : LE RAPPROCHEMENT DES DIMENSIONS DE LA STRUCTURATION ET DES DIMENSIONS DU CAPITAL SOCIAL.....	33
2.2.2.2 L'ANCRAGE SUR L'ELEVE, LE PARENT PAUVRE DES ETUDES SUR LE CAPITAL SOCIAL.....	33
2.3 HYPOTHESES DE L'ETUDE.....	34
2.3.1 HYPOTHESE GENERALE	34
2.3.2 HYPOTHESES DE RECHERCHE	34
2.4 TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA RECHERCHE	34
TABLEAU 2 : TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA RECHERCHE.....	35
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	37
3.1 SITE DE L'ETUDE	37
TABLEAU 3: LES EFFECTIFS DES ELEVES DU LYCEE D'EBOWA RURAL POUR L'ANNEE SCOLAIRE 2020-2021...	38
3.2 POPULATION DE L'ETUDE	39
3.2.1 LA POPULATION CIBLE OU APPARENTE	39
3.2.2 LA POPULATION ACCESSIBLE	40
3.3 TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON	40
3.3.1 TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE.....	40
3.3.2 L'ECHANTILLON	41

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

3.4 LA DEMARCHE D'INVESTIGATION CHOISIE : L'ETUDE DE CAS ETHNOGRAPHIQUE	41
3.4.1 PERTINENCE DU RECOURS A L'ETUDE DE CAS ETHNOGRAPHIQUE	41
3.4.2 PRESENTATION DE L'ETUDE DE CAS ETHNOGRAPHIQUE AU REGARD DU CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE	41
3.4.3 QUELQUES IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES	42
3.4.4 LA VARIETE DES METHODES DE COLLECTE DE DONNEES	42
3.5 L'ANALYSE DES DONNEES	43
3.5.1 PRESENTATION DE L'ANALYSE	43
3.5.2 DEROULEMENT DE L'ANALYSE	43
3.6 LES INCIDENCES METHODOLOGIQUES.....	45
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	46
4.1 LE CONTEXTE DE MOBILISATION DU CAPITAL SOCIAL	47
4.2 LE CAPITAL SOCIAL ACCESSIBLE	48
4.2.1 LES RESSOURCES SOCIALES ACCESSIBLES	49
4.2.1.1 LES RESSOURCES DE L'ECOLE	49
4.2.1.1.1 LES ENSEIGNANTS : LA RECUPERATION ET L'AIDE AUX DEVOIRS	49
4.2.1.1.2 LE CONSEILLER D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE : LE SPECIALISTE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE (ET PEU PROFESSIONNELLE)	50
4.2.1.2 LES RESSOURCES AUTRES.....	50
4.2.1.2.1 LE PERSONNEL DE SOUTIEN	50
4.2.1.2.2 LES PARENTS ET LES PAIRS	51
4.2.2 LES NORMES ET VALEURS EN LIEN AVEC LA MOBILISATION	51
4.2.2.1 LES NORMES ET VALEURS EN LIEN AVEC LA REUSSITE	51
4.3 LE CAPITAL SOCIAL MOBILISE.....	52
4.3.1 LA PERSPECTIVE INSTITUTIONNELLE	52
4.3.2 LES MULTIPLES NEGOCIATIONS DES ELEVES.....	53
4.3.3 LES DIVERGENCES AVEC LE CADRE NORMATIF	53
4.4 LES PROCESSUS DE MOBILISATION DU CAPITAL SOCIAL	54
4.4.1 PROCESSUS D'ACCEPTATION : QUAND LA PROXIMITE RELATIONNELLE FAIT OUBLIER L'AUTORITE ET FAVORISE LA CONFIANCE ENVERS L'INSTITUTION.....	55
4.4.2 PROCESSUS DE SOUMISSION : UN MANQUE DE COHERENCE MARQUE PAR LA RECONNAISSANCE DE L'AUTORITE	59
4.4.3 PROCESSUS D'EVITEMENT : OU L'AIDE VENUE D' « AILLEURS » N'EST PAS LA BIENVENUE.....	61
4.4.4 LE PROCESSUS DE REJET : UNE MENACE POUR LE SYSTEME DE NORMES ET VALEURS DE L'ELEVE.....	64
4.4.5 PROCESSUS DE FRATERNISATION : LA PROXIMITE RELATIONNELLE POUR CONTOURNER LES NORMES ET VALEURS INSTITUTIONNELLES	67

Capital social et réussite scolaire : Cas des élèves des classes de cinquième et de quatrième du Lycée d'Ebolowa Rural

4.4.6 PROCESSUS DE MANIPULATION : UNE MOBILISATION POUR LE PROJET CACHE DE L'ELEVE ET A L'ENCOTRE DE LA RESSOURCE.....	70
4.4.7 PROCESSUS D'APPROPRIATION : UNE MOBILISATION STRATEGIQUE ET INSTRUMENTALE	73
4.4.8 PROCESSUS DE CONTROLE : UNE MOBILISATION SUBJECTIVEE EN ANTICIPATION DES FUTURS BESOINS DES ELEVES.....	76
CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS.....	80
5.1 RETOUR SUR LES PRINCIPAUX RESULTATS.....	80
5.2 REPRESENTATION SCHEMATIQUE DE LA MOBILISATION DU CAPITAL SOCIAL.....	82
FIGURE 2 : ARBORESCENCE THEMATIQUE SUR LA QUESTION DE LA MOBILISATION DU CAPITAL SOCIAL PAR LES ELEVES.....	83
5.3 LE MATERIEL EMERGENT : LA MEDIATION DU CAPITAL SOCIAL.....	83
CONCLUSION GENERALE	86
BIBLIOGRAPHIE	93
ANNEXES	107
ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE	108
ANNEXE 2 : ARBORESCENCE THEMATIQUE SUR LA QUESTION DU CAPITAL SOCIAL ACCESSIBLE	109
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE	111
TABLE DES MATIERES.....	112