

Université de Montréal

**Le capital social comme outil d'intervention :
accès et mobilisation dans une école secondaire
en milieu défavorisé et multiethnique**

par
Marjorie Vidal

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en Sciences de l'éducation
option Éducation comparée et fondements de l'éducation

août 2016

© Marjorie Vidal, 2016

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Le capital social comme outil d'intervention : accès et mobilisation dans une école
secondaire en milieu défavorisé et multiethnique

Présentée par :
Marjorie Vidal

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Canisius Kamanzi
Président-rapporteur

Marc-André Deniger
Directeur de recherche

Joëlle Morrissette
Codirectrice de recherche

Jrène Rahm
Membre du jury

Annie Fontaine
Examinatrice externe

Serge J. Larivée
Représentant de la doyenne

Résumé

Le postulat de départ de cette thèse est que « les ressources sociales comptent ». En milieu scolaire, ces ressources prennent plusieurs formes (enseignant, conseiller en orientation, psychoéducateur, travailleur social, surveillant, 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. La thèse s'ancre ainsi dans la lignée de plusieurs écrits scientifiques (Kamanzi, et *al.*, 2007) et rapports de recherche (Deniger et *al.*, 2011) qui établissent un lien entre capital social et réussite scolaire. Plusieurs considèrent d'ailleurs la prise en compte du capital social comme un outil pour les politiques publiques éducatives (Leana et Pil, 2014; Spillane, 2013). Dans cette optique, l'objectif de cette thèse est de comprendre la mobilisation du capital social dans une école secondaire en milieu défavorisé et multiethnique.

Pour appréhender ce phénomène complexe, le cadre théorique propose plusieurs entrées : les trois dimensions conceptuelles issues des principales approches du capital social : les dimensions cognitive (Nahapiet et Ghoshal, 1989), normative (Coleman, 1988 ; Putnam 2000) et structurelle (Bourdieu, 1986 ; Burt, 2000 ; Lin, 1999) permettent d'étudier le capital social accessible dans l'école. 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. Elle a été mise en place dans une école secondaire située dans un quartier défavorisé et multiethnique de Montréal. Plusieurs méthodes de collecte de données ont été employées, en particulier une observation participante d'une durée de trois ans et demi, afin de documenter de la manière la plus exhaustive possible la mobilisation du capital social et répondre aux questions suivantes : quel est le contexte de mobilisation du capital social (médias) ? Quel est le capital social accessible (documents officiels de l'école) ? Quel est le capital social mobilisé (questionnaires sur les réseaux sociaux) ? Quels sont les processus de mobilisation du capital social (entretiens de groupe) ?

Après avoir identifié les différents leviers socio-organisationnels dont l'école dispose pour favoriser la mobilisation du capital social, l'analyse thématique opérée révèle que les élèves ne mobilisent pas le capital social selon le cadre normatif de l'école, mais qu'ils négocient cette mobilisation. Ils mobilisent ainsi le capital social de l'école selon huit processus qui reposent sur la signification qu'ils attribuent aux ressources, la légitimation qu'ils confèrent à l'institution scolaire et le pouvoir qu'ils se dégagent dans la mobilisation. L'étude de ces processus de mobilisation permet de révéler l'importance des espaces de médiation, qui favorisent la négociation entre les élèves et l'école et souligne l'importance des agents de médiation du capital social. Ces agents, en grande partie issus du milieu communautaire jouent un rôle prépondérant dans cette mobilisation : ils peuvent renforcer le pouvoir des jeunes en leur donnant accès à d'autres ressources ou à de l'information pertinente.

L'interprétation est l'occasion de revenir sur les multiples tensions internes qui naissent des « négociations de sens » (Morrisette, 2010) entre les élèves et l'institution. Dans cette optique, le concept de « forme scolaire » (Vincent, 1980) permet de renverser la perspective et d'interroger cette fois la capacité de l'école à générer ces espaces de médiation, et donc incidemment à produire du capital social pour les élèves qui rencontrent des difficultés.

Mieux comprendre la mobilisation du capital social sur le plan organisationnel de l'école permet de parvenir à des pistes de propositions pour intervenir plus efficacement auprès du public étudié. Les pistes proposées reposent sur l'étude des espaces de médiation, qui fournissent des zones de manœuvre pour l'intervention (Fontaine, 2011) et le rôle particulier qu'y jouent les médiateurs de capital social, ces « agents institutionnels » (Stanton-Salazar, 2011) qui gravitent à la périphérie de la forme scolaire. Leurs interventions s'ancrent dans une approche plus globale et plus intégrée qui favorise le pouvoir des élèves, tout en renforçant leurs liens avec l'institution. Malheureusement, ces agents ne disposeraient pas de l'espace idéal pour leur action dans l'école.

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. More precisely, this research aims to study the mobilization that students do with a school’s social capital (teacher, guidance counselor, psychoeducator, monitors, etc.) in an underprivileged and multiethnic school of Montreal. The suggested theoretical framework is multidimensional. It combines the three dimensions emerging from the main approaches of social capital: the cognitive (Nahapiet & Ghoshal, 1989), normative (Coleman, 1988 ; Putnam 2000) and structural dimensions (Bourdieu, 1986 ; Burt, 2000 ; Lin, 1999). 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). It lasted three years and a half and was done in a high school, in an underprivileged and multiethnic neighbourhood of Montreal. It is based on a variety of methods of data collection – in which participant observation is the common thread, and that allows the answering of several questions, constituting as many steps towards the study and production of social capital: what is the production context of social capital (media study)? What is the accessible social capital (study of the school’s official documents)? What is the mobilized social capital (study of surveys on social networks)? What are the mobilization processes of social capital (group interviews and spontaneous exchanges)?

The thematic analysis revealed that students did not mobilize social capital according to the normative framework of the school, but that they mobilized the social resources according to eight processes that rest on their leeway and their adhesion to the school’s

system. The interpretation is an occasion to revisit the multiple internal tensions that emerge from “meaning negotiations” (Morrissette, 2010) between students and the institution. With this in mind, the concept of “school form” (Vincent, 1980) allows the reversal of the perspective and questions the school’s capacity to produce social capital for students that encounter difficulties. Better understanding the production of social capital on the organizational level leads to potential propositions to intervene more effectively on behalf of the population being studied. One of the paths that is proposed focuses on mediation (Fontaine, 2011) and the specific role that social capital mediators play, these “institutional agents” (Stanton-Salazar, 2011) that gravitate on the periphery of educational form. Their interventions take root in a more global approach that favours the students’ power, all while reinforcing their ties with the establishment. Unfortunately, these agents do not possess the ideal space for their action in the school.

Keywords : social capital – structuration theory – education policies

Table des matières

| | |
|---|------------|
| Chapitre 1 : Problématique | 20 |
| 1.1. Les inégalités sociales, la part de l'école | 21 |
| 1.1.1. Portrait des inégalités au Québec | 22 |
| 1.1.2. Les facteurs qui jouent sur les inégalités scolaires..... | 29 |
| 1.1.3. Et l'école dans tout ça ? | 31 |
| 1.2. La prise en compte du capital social dans la problématique des inégalités sociales et scolaires | 37 |
| 1.2.1. La prise en compte du capital social | 38 |
| 1.2.2. Le capital social comme outil des politiques publiques | 41 |
| 1.2.3. Le capital social comme outil des politiques publiques éducatives | 42 |
| 1.3. Synthèse critique : les conditions d'étude du capital social..... | 50 |
| 1.4. L'objectif de recherche..... | 53 |
| Chapitre 2 : Le cadre théorique | 56 |
| 2.1. Les dimensions constituantes comme porte d'entrée conceptuelle | 57 |
| 2.1.1. La difficile appréhension du concept de capital social..... | 57 |
| 2.1.2. Les principales dimensions du capital social | 58 |
| 2.1.2.1. La dimension normative | 59 |
| 2.1.2.2. La dimension structurelle | 63 |
| 2.1.2.3. La dimension cognitive | 66 |
| 2.2. La théorie de la structuration comme modèle d'action..... | 69 |
| 2.2.1. Les concepts clés de la théorie de la structuration | 70 |
| 2.2.2. Le rapprochement des dimensions du capital social et de la théorie de la structuration | 77 |
| 2.3. La question principale de recherche | 79 |
| Chapitre 3 : Méthodologie | 84 |
| 3.1. Le terrain de recherche investigué | 85 |
| 3.2. La démarche d'investigation choisie : l'étude de cas ethnographique..... | 89 |
| 3.2.1. Pertinence du recours à l'étude de cas ethnographique..... | 90 |
| 3.2.2. La variété des méthodes de collecte de données..... | 96 |
| 3.3. L'analyse des données | 110 |
| 3.3.1. Présentation de l'analyse | 111 |
| 3.3.2. Déroulement de l'analyse | 112 |
| 3.4. Les incidences méthodologiques | 117 |
| Chapitre 4 : Premier registre d'analyse..... | 119 |
| 4.1. Le contexte de mobilisation du capital social..... | 120 |
| 4.2. Le capital social accessible | 127 |
| 4.2.1. Les ressources sociales accessibles | 129 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.2. Les normes et valeurs en lien avec la mobilisation | 146 |
| 4.3. Le capital social mobilisé..... | 153 |
| 4.3.1. La perspective institutionnelle..... | 154 |
| 4.3.2. Les multiples négociations des élèves | 154 |
| 4.3.3. Les divergences avec le cadre normatif..... | 157 |
| 4.4. Les processus de mobilisation du capital social..... | 160 |
| 4.4.1. Processus d'acceptation : quand la proximité relationnelle fait oublier l'autorité et favorise la confiance envers l'institution..... | 162 |
| 4.4.2. Processus de soumission : un manque de cohérence marqué par la reconnaissance de l'autorité | 167 |
| 4.4.3. Processus d'évitement : où l'aide venue d' « ailleurs » n'est pas la bienvenue | 172 |
| 4.4.4. Le processus de rejet : une menace pour le système de normes et valeurs de l'élève | 179 |
| 4.4.5. Processus de fraternisation : la proximité relationnelle pour contourner les normes et valeurs institutionnelles..... | 186 |
| 4.4.6. Processus de manipulation : une mobilisation pour le projet caché de l'élève et à l'encontre de la ressource | 193 |
| 4.4.7. Processus d'appropriation : une mobilisation stratégique et instrumentale..... | 200 |
| 4.4.8. Processus de contrôle : une mobilisation subjectivée en anticipation des futurs besoins des élèves..... | 206 |
| 4.5. Synthèse du premier registre d'analyse et présentation des résultats émergents..... | 212 |
| 4.5.1. Retour sur les principaux résultats | 212 |
| 4.5.2. Représentation schématique de la mobilisation du capital social..... | 215 |
| 4.5.3. Le matériel émergent : la médiation du capital social | 216 |
| Chapitre 5 : Deuxième registre d'analyse | 219 |
| 5.1. La forme scolaire comme nouvel éclairage théorique | 221 |
| 5.1.1. Les spécificités de la forme scolaire | 222 |
| 5.1.2. Forme scolaire et « ordre scolaire » | 225 |
| 5.1.3. Forme scolaire, institution scolaire et culture scolaire..... | 228 |
| 5.2. La (mise en) forme scolaire d'une école de milieu défavorisé et multiethnique..... | 229 |
| 5.2.1. La mise en forme de l'excellence : un renforcement de la norme scolaire | 230 |
| 5.2.2. La mise en forme de la difficulté : l'étanchéité de la forme scolaire..... | 238 |
| 5.2.3. La mise en forme de la remédiation : une gestion compartimentée de la difficulté | 246 |
| Conclusion..... | 256 |
| 6.1. Retour sur l'objectif de recherche | 256 |
| 6.2. Les principaux apports et limites de cette thèse..... | 259 |
| 6.2.1. Vers l'étude des espaces de médiation intermédiaires | 265 |
| 6.2.2. Vers l'étude de la mobilisation des agents institutionnels..... | 266 |
| 6.2.3. Le dernier mot de la fin. | 269 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 270 |
| ANNEXES | 297 |

À toutes celles et ceux qui rendent le monde plus juste

À Mathieu qui rend le mien plus beau

Remerciements

L'importance de la collaboration est l'un des enseignements centraux de cette recherche, mais elle est aussi une condition *sine qua non* de son aboutissement ! Et une thèse sur le capital social n'aurait pas de sens sans toutes celles et ceux qui ont pleinement participé à sa réalisation. Plusieurs personnes m'ont accompagnée tout au long de ce périple universitaire. Certaines m'ont tenu la main jusqu'au dernier moment. Cet espace leur est consacré.

À l'origine de ce projet, deux professeurs. Je tiens tout d'abord à remercier Marc-André Deniger de m'avoir ouvert le chemin et montré la voie. Son engagement, sa connaissance des inégalités scolaires et son esprit critique acéré ne sont pas étrangers au fait que ma thèse s'ancre en droite ligne de ses intérêts de recherche et prolonge du mieux qu'elle peut sa réflexion. Cette collaboration fructueuse dépasse même aujourd'hui le simple cadre académique pour s'étendre au domaine communautaire.

Je remercie également Joëlle Morrissette pour sa liberté (son côté « franc-tireuse »), sa rigueur, ses exigences intellectuelles et ses milliards de commentaires. La petite satisfaction avec laquelle je dépose cette thèse – toujours perfectible, mais en sachant que « l'effort doit être mis au service du point final », *règle 72* – est clairement attribuable aux exigences de qualité qu'elle m'a transmises et que je garderai longtemps avec moi.

D'autres professeurs ont également eu une influence plus indirecte. Elle est parfois tellement insoupçonnable que certains n'en sont même pas conscients ! Les principaux se retrouvent toutefois sur ce jury : Canisius Kamanzi, dont un article est à l'origine même de la réflexion de cette thèse ; Annie Fontaine, dont les écrits ont aiguillé ma réflexion vers un autre terrain inconnu et vers un post-doctorat ; Jène Rahm pour son expertise et son respect du terrain ethnographique. Et Claude Lessard, enfin et depuis toujours, pour son humanisme, sa foi et son amour inconditionnel de la chose éducative.

... Mais cet inventaire de mon précieux capital social académique serait incomplet sans tenir compte d'autres personnes du département d'éducation qui ont été tout aussi essentielles et qu'on oublie pourtant souvent. Maria Fall, Sylvie Hrubá, Paule Campeau, Chantal Viau, et tout particulièrement Lucie Lefrançois, ma chère Lucie, qui a toujours été là depuis le début, qui a su trouver les mots justes et les moyens de me soulager au cours de ce long processus. Un grand merci à vous toutes !

Une page se tourne ainsi à l'Université de Montréal et je ne saurai ouvrir celle de l'Université de Sherbrooke sans remercier également Sylvain Bourdon, qui a accepté de m'accompagner dans cette nouvelle aventure et dont les échanges ont certainement participé de manière significative à la réflexion finale qui guide les conclusions de cette thèse.

Je me sens extrêmement privilégiée de compter plusieurs personnes dans ma vie et je pèse mes mots. Leur soutien s'est manifesté de plusieurs façons et je voudrais leur dire à quel point elles sont importantes pour moi.

Il y a 13 ans de cela, j'avais dédié mon mémoire de maîtrise à la première d'entre elles, en lui promettant que c'était la dernière galère dans laquelle je l'entraînais. 13 ans plus tard, je lui dédie cette thèse, la bague au doigt, avec tout mon amour. Merci Mathieu pour tout, et plus encore. Les mots me manquent (ce qui est rare).

Le Père Barde arrive juste derrière, puisque ce sont les deux prêteurs de noms à cette école. Je le remercie tendrement pour ses encouragements, sa foi constante en mes capacités et ses marques virtuelles d'amour.

Ensuite, j'aimerais tout particulièrement remercier Marianne St-Onge pour son amitié, son aide et son soutien, aussi précieux qu'indéfectibles jusqu'au bout, qui m'ont permis de traverser tous les hauts et surtout les bas à travers les fous-rires, les pleurs, les petites satisfactions et les doutes... Notre amitié – et mon intellect – en ressort mille fois grandie et renforcée par cette aventure. Tout comme je me suis d'ailleurs épanouie auprès de Sophie

Hamisultane, dont la richesse de l'amitié équivaut la qualité de ses commentaires. Vous avez été toutes les deux mes professeurs.

D'autres personnes m'ont également accompagnée et tenu la main jusqu'à la dernière minute. Je remercie du plus profond de mon cœur tout spécialement Lysange Gervais, qui m'a accompagnée tout au long de ce processus, ainsi que Vanessa Lemire pour leur amitié, leur tendresse sans faille et leur aide appliquée. Je remercie également Daniel Desjardins pour sa disponibilité et sa patience ainsi que Ludovic Gay pour sa présence.

Et puis, impossible de faire l'impasse sur toutes ces personnes qui m'ont transmis des bons mots, des encouragements, autant de témoignages d'amour qui m'ont revigorée. J'aimerais que ces quelques lignes leur fassent prendre conscience combien ceux-ci m'ont été bénéfiques. Merci Oumou Salam Kane, Lucie Gravel, Marcel Lebel, Huguette Limoges, la famille Gueddari, les filles de l'AQEIPS... Certains ont même réussi à faire ça alors qu'un océan nous séparait, et je remercie d'autant plus tendrement Mélanie Lakrouf et Kiki (encore et toujours, depuis plus de 25 ans !), Salima Haryouli, la famille Barde-Deslage, la famille Prost, Nicolas Lescouzères, Anne Deuilhé et j'en oublie certainement...

Enfin, au-delà de toutes ces personnes qui sont si chères à mon cœur, je tiens plus particulièrement à remercier toutes celles et ceux qui se cachent derrière la formule sibylline « qui rendent ce monde plus juste », parce que cette formule est tout sauf innocente, elle est profondément et intensément incarnée. J'ai eu la chance de croiser sur ma route des personnes qui ont été et continuent d'être de véritables sources d'inspiration pour moi. Je voudrais dédicacer cette thèse à tous ceux et celles qui s'efforcent, souvent sans salaire, mais avec des convictions tenaces, à rendre ce monde un petit peu moins injuste. Et de combler les fossés qui deviennent des gouffres pour certains. St-Joy Monel, Denyse Mayano, Jérôme Archambault, Françoise Bouffière, Junior Paul, vous êtes de véritables sources d'inspiration pour moi et cette thèse n'aurait pas de sens à mes yeux sans les actions quotidiennes que vous réalisez toutes et tous sans même vous en rendre compte, et sans en demander la moindre reconnaissance. Cette thèse vous est modestement dédiée.

Précision

Cette recherche repose sur une étude de cas ethnographique. La démarche ethnographique qui la sous-tend s'incarne dans l'essence même de la réalisation de cette thèse : elle en est au commencement et à la fin. Elle possède également d'autres corollaires. L'un de ceux-ci est l'utilisation de la forme pronominale de la première personne du singulier (« je »), afin d'établir une cohérence entre la recherche et le terrain, et rappeler au lecteur que l'ethnographie est personnifiée. Toutefois, le recours au « je » ne doit en rien cacher le caractère collectif de la présente entreprise, il transcende en effet les intérêts d'une seule étudiante. En amont de cette thèse, il y a effectivement la rencontre entre une étudiante et des professeurs (Marc-André Deniger et Joëlle Morrissette) leurs interactions, leurs négociations et leur nécessaire collaboration autour du processus d'action collective qu'est une thèse de doctorat.

Avant-propos

« Je suis originaire d'une famille ouvrière et je me sens, en cet instant même, à la fois proche et éloigné de ma classe d'origine ».
Hoggart (1970)

Comme prélude au plan de cette thèse, cette introduction présente le point de départ, c'est-à-dire la genèse de son objet. Derrière la présentation de cet ancrage personnel, il y a l'idée de situer la recherche tant sur le niveau professionnel que théorique ; dans le même temps, cela permet de mettre en situation le contexte de co-construction de l'objet, en lien avec le parcours de l'auteure. Et de souligner les allers-retours et les itérations qui l'ont affectée au cours de ces six longues et riches années.

L'idée de départ

Si toute recherche part d'une idée fixe, d'une « obsession » (Lefrançois, 2010) ou d'« un morceau » (Larouche, 2011) auquel le chercheur est attaché et qu'il ne veut pas abandonner, mon idée fixe touche le domaine des inégalités sociales à l'école et est directement liée à l'orientation, dans la France de 1985, vers davantage de démocratisation scolaire. Le gouvernement de l'époque articule alors sa politique éducative autour d'un objectif en forme de slogan : « 80% au bac ». Le but étant de juguler le chômage qui frappe massivement les jeunes en misant sur l'obtention d'un diplôme et l'accès aux études supérieures, notamment pour ceux qui sont issus de milieux défavorisés. Ces velléités politiques n'ont toutefois pas résisté à l'épreuve des faits. L'ambition de délivrer un diplôme au plus grand nombre et d'ouvrir les portes de l'université pour favoriser la réussite s'est avérée plus illusoire que réaliste, la voie des études longues, parfois inachevées, pouvant elle aussi mener à une impasse en termes d'employabilité (Beaud, 2012). Et les faibles résultats des élèves issus des milieux les plus défavorisés continuent de traverser le temps à l'épreuve des faits et des réformes.

Cette question de l'égalité sociale m'a suivie jusqu'au Québec. Dans un premier temps, à travers mes expériences professionnelles, qui doivent également être prises en compte dans la constitution de l'objet de cette recherche. Ainsi ma pratique enseignante¹, mes expériences dans l'intervention sociale, dans l'animation et dans la gestion de projets éducatifs m'ont fourni mes premières armes pratiques pour étudier les liens complexes entre situation socio-économique et décrochage scolaire. Elles m'ont également conduite à m'intéresser de plus en plus à certaines lacunes qui compliquent le chemin vers la réussite des élèves les moins bien lotis socialement, ceux que le Ministère de l'éducation réunit désormais sous l'appellation « élèves présentant des besoins particuliers » ; terme relativement global qui fait référence aux élèves en situation de précarité, d'immigration ou de handicap (élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, ÉHDAA). C'est donc encore cette question de l'égalité qui m'a conduite à pousser la porte de Marc-André Deniger un jour d'automne en 2009.

¹ Au secteur primaire et au secteur des adultes.

Introduction à la recherche

« Avoir des amis, c'est avoir du pouvoir ».
Hobbes (1651)

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, etc.), mesuré comme du capital social, l'élève peut accéder à des ressources culturelles, symboliques, économiques, voire sociales, auxquels ils n'avaient pas accès initialement. Les écrits scientifiques sur le sujet soulignent ainsi un lien entre le capital social et la réussite 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 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 m'a semblé suffisamment porteuse pour faire l'objet d'une thèse. Celle-ci se compose en plusieurs chapitres exposés ci-après.

Le plan de la recherche

Le premier chapitre concerne la problématique. Il remet l'objet à l'étude (le capital social) dans son système de production : les inégalités sociales et scolaires au Québec. Ce chapitre ancre ainsi plus spécifiquement la problématique dans le domaine des inégalités scolaires, la situe en contexte québécois et s'intéresse aux enjeux contemporains soulevés par l'étude du capital social. Il y est considéré comme un objet empirique, c'est-à-dire comme un outil des politiques publiques et notamment des politiques éducatives qui présentent des alternatives en lien avec l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. La recension des écrits permet de déboucher sur les conditions de la recherche et l'objectif général de cette thèse : comprendre la mobilisation du capital social dans une école secondaire montréalaise en milieu multiethnique et défavorisé.

Le deuxième chapitre cherche à répondre à cet objectif sur le plan théorique. Il présente tout d'abord une conceptualisation du capital social à partir de ses principales dimensions, prenant une distance avec les cadres épistémologiques traditionnels. Trois dimensions constituent la base du modèle théorique proposé : la dimension normative (Coleman, 1988 ; Putnam, 2000), la dimension structurelle (Bourdieu, 1988 ; Lin, 1999) et la dimension cognitive (Nahapiet et Ghoshal, 1998). La théorie de la structuration (Giddens, 1987) articule les trois dimensions conceptuelles autour d'un modèle d'action global. Elle recentre le processus dynamique de mobilisation sur les élèves et elle permet de faire le lien entre les dynamiques de structuration individuelles et collectives. Ces deux apports conceptuels et théoriques décomposent l'objectif de recherche en différentes questions spécifiques de recherche, qui constituent autant de jalons vers l'appréhension du phénomène étudié.

Ces questions de recherche spécifiques débouchent sur la partie méthodologique. L'objectif de ce troisième chapitre est de faire le pont entre les questionnements théoriques soulevés dans le chapitre précédent et les aspects empiriques du travail de recherche. Ce chapitre présente la démarche méthodologique choisie : l'étude de cas ethnographique, et explicite sa pertinence pour comprendre de la manière la plus

exhaustive possible la mobilisation du capital social. Sont notamment détaillés les exigences méthodologiques et les détails de la collecte puis de l'analyse des données.

Le quatrième chapitre est consacré au premier registre d'analyse. Il suit une articulation qui multiplie les angles d'étude sur la mobilisation du capital social. Ce cheminement contribue à la distinction progressive entre capital social accessible et capital social mobilisé. Les deux premières parties sont consacrées au capital social accessible. Le contexte de mobilisation du capital social est exposé (4.1) ainsi qu'une présentation détaillée du capital social de l'école (4.2). Les deux parties suivantes portent sur le capital social mobilisé. Elles recentrent l'étude sur les actions des élèves, dévoilant ainsi le capital social qu'ils mobilisent effectivement (4.3) ainsi que les différents processus de mobilisation qu'ils mettent en place (4.4). La mise en évidence de ces différents angles d'approche (entre capital social accessible et capital social mobilisé) permet de souligner plusieurs divergences qui sont ré-exploitées dans le chapitre suivant.

Le cinquième chapitre correspond au deuxième registre d'analyse. Il donne l'occasion de réinterroger les divergences entre capital social prescrit et capital social produit à la lumière d'un nouveau cadre théorique, celui de la forme scolaire (Vincent, 1980) et opère ainsi un changement de perspective par rapport au premier registre d'analyse. Le nouveau cadre théorique recontextualise ainsi les divergences dégagées sur le plan de l'organisation scolaire. Ce qui permet de mettre en évidence les multiples éléments de tensions organisationnelles qui vont prévenir la mobilisation du capital social dans l'école, et donc jouer en la défaveur des élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire.

La conclusion revient tout d'abord sur les principaux résultats de cette recherche et opère un retour sur l'objectif principal (comprendre comment les élèves mobilisent le capital social de l'école) de cette recherche. Elle en souligne ensuite les principales contributions. À cette fin, les apports et limites sont présentés sur plusieurs plans : théorique, méthodologique, pratique et épistémologique. Enfin, cette partie met en avant plusieurs perspectives de recherche qui pourraient se révéler prometteuses dans le cadre

de l'intervention auprès des élèves qui présentent des difficultés dans leur parcours. L'étude des espaces de médiation et la collaboration du milieu scolaire avec les agents de médiation sont les pistes de réflexion privilégiées.

Chapitre 1 :

Problématique

“Schools make (no) difference”
Hodgson (1973)

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 « défavorisé² ». 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 éducatif³ : 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. Cette thèse cherche à combler ce manque en s'intéressant tout

² Sous le vocable « défavorisation », je reprends ici la définition produite par Deniger (2010) proposée sur le site de l'OIRS. Celle-ci s'inspire de Duru-Bellat : « les inégalités sociales proviennent d'une distribution inégale entre des membres d'une société, des ressources de cette société. Cette distribution inégale est due aux structures sociales et fait naître un sentiment d'injustice au sein de ses membres ».

³ Les retombées empiriques dans la partie conclusion opèrent un retour critique sur cette idée.

particulièrement à la mobilisation du capital social dans une école secondaire en milieu multiethnique et défavorisé.

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 (1.1). 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 (1.2). La recension des écrits conduit enfin à situer le projet parmi les écrits scientifiques et à édicter les conditions d'étude de cette recherche (1.3). Conditions qui nous permettent de déboucher sur l'objectif général de cette recherche (1.4).

1.1. Les inégalités sociales, la part de l'école

L'école québécoise 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). Comme on le voit dans cette partie, les conditions dans lesquelles naît et évolue un individu influencent son expérience de l'école, ce qui fait que les inégalités scolaires se créent bien avant la scolarisation. C'est encore plus évident pour les enfants issus de « la sainte trinité » de Lessard (2016) : classes sociales, ethnies et genres, pour lesquels ces différences peuvent être particulièrement marquantes, 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 que je propose comme porte d'entrée sur la problématique. Après avoir brossé un portrait québécois des inégalités au Québec (1.1.1), je propose dans un second

temps d'interroger les facteurs d'inégalités (1.1.2) pour finir sur la part de l'école dans les inégalités (1.1.3).

1.1.1. Portrait des inégalités au Québec

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; cette partie lui emprunte ces expressions. Ce portrait s'ouvre sur un bref rappel historique du traitement des inégalités à partir de l'étude du passage des inégalités d'accès (1.1.1.1) aux inégalités de résultats (1.1.1.2), avant de parvenir à un bilan de la démocratisation scolaire (1.1.1.3).

1.1.1.1. Démocratisation quantitative et égalité d'accès

La décennie des années 1960 a transformé le visage de l'éducation au Québec. La démocratisation scolaire s'est imposée comme la voie nécessaire au développement de la province, et comme la réponse appropriée aux inégalités et aux discriminations envers les « enfants du peuple » (Tondreau et Robert, 2011). Fini la mainmise du clergé, l'État prend à sa charge cet aspect crucial du développement humain en créant un ministère de l'Éducation, dans la foulée du Rapport Parent, premier pas vers l'organisation d'un réel système d'éducation. L'esprit de la Commission Parent, 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 polyvalentes puis les cégeps sont institués, et l'Université du Québec est mise sur pied. En 1960, un jeune de 16 ans sur deux (51 %) ne va plus à l'école. Dix ans plus tard, 84 % des Québécois sont encore scolarisés à cet âge (McRoberts et Posgate, 1983). La démocratisation scolaire est clairement en marche et porte en elle les idéaux d'égalité des chances.

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 Québec⁴ : avec un taux d'accès en 5^e année du secondaire de plus de 76 % en 2006-07⁵, l'élargissement de l'accès aux étudiantes est indéniable. L'accessibilité aux études s'est étendue jusqu'au palier universitaire, avec un taux d'accès au diplôme de baccalauréat de plus de 43 %⁶. L'idée d'élargir l'accès à l'éducation, sur laquelle s'appuyaient d'ailleurs les réformes émergeant du Rapport Parent, n'a plus quitté les préoccupations des gouvernements du Québec. Il a été question, dès le départ, d'ouvrir les portes pour accueillir les groupes qui n'y avaient pas accès : durant les années 1960, on pouvait observer une sélection/exclusion selon l'appartenance de classe, le sexe (en 1940-41, le cours primaire supérieur public – 10^e, 11^e, 12^e année – est composé de 63,3 % de garçons, et ils représentent 94,5 % de l'effectif du second cycle du cours classique ; Dumont, 1986), et les groupes linguistiques et religieux (les francophones catholiques affichant un net retard de scolarisation par rapport aux anglophones protestants : 18,2 % des francophones fréquentent la 10^e et 11^e année en 1951-52, contre 51 % chez les anglophones, selon les données de Tremblay, 1955, p.20-23). Or, au fil des années, certains groupes sont restés marginalisés non plus devant l'école, mais dans l'école.

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.

⁴ Et pas seulement au Québec puisque c'est un droit dans le monde entier. En devenant membres de l'Unesco, les 193 États – ainsi que les sept membres associés – ont souscrit de fait à cet objectif mentionné dès le préambule de l'acte constitutif de cette institution des Nations-Unies : « les États signataires de cette Convention [sont] résolus à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation ».

⁵ Selon les données du Gouvernement du Québec : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf#page=117> (p.121).

⁶ Ibid. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf#page=117>

1.1.1.2. Démocratisation qualitative et égalité des résultats

Le constat est nettement moins impressionnant en ce qui concerne la « démocratisation qualitative » (Merle, 2012) 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. Ainsi, selon les données du Gouvernement du Québec, 57 % des jeunes Québécois obtenaient leur diplôme avant l'âge de 20 ans en 1975-76 ; en 2007-08, ce taux était de 87,3 %⁷. 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 diplomation⁸ des jeunes issus de milieux défavorisés est inférieur à celui des jeunes qui jouissent de conditions socio-économiques plus favorables. En effet, si 79,1 % des jeunes issus de milieux favorisés ont obtenu un diplôme sanctionnant leur sortie du secondaire, au terme de l'année scolaire 2006-2007⁹, cette proportion tombe à 65,3 % pour les élèves issus de milieux défavorisés (rangs déciles 8 à 10 de l'indice de milieu socio-économique défini par le MELS). La réduction des exigences pour être admissible au cégep en 2008 ne semble pas non plus porter les fruits escomptés. Ainsi, 55 % des élèves qui sont entrés à l'automne 2008 sans être titulaires d'un Diplôme d'études secondaires (DES) ont soit échoué, soit abandonné¹⁰.

Ces différents éléments soulèvent la question du décrochage scolaire. Déjà en 1989, Giroux notait que le décrochage au Québec était considérable et touchait notamment les

⁷ <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf#page=117>; (p.126).

⁸ Notons que le MELS circonscrit la diplomation au fait qu'un jeune de moins de 20 ans obtienne un premier diplôme du secondaire au secteur des jeunes ou au secteur des adultes, tout en prenant en compte une durée d'études plus longue que la normale (14 ans au lieu de 11) afin d'inclure dans ce taux les élèves pour lesquels l'arrivée au terme de l'enseignement secondaire a pris plus de temps.

⁹ Ibid. p. 75.

¹⁰ Le Devoir, Le cégep sans diplôme du secondaire, 5 novembre 2009

<http://www.ledevoir.com/societe/education/275669/le-cegep-sans-diplome-du-secondaire-55-des-etudiants-echouent-ou-abandonnent>

élèves des milieux défavorisés (27 % en 1986, 36 % en 1990). Aujourd'hui, si ce chiffre est nettement plus faible, il demeure toutefois le plus élevé de toutes les provinces canadiennes (11,7 % pour la période 2007-2010 contre environ 8 % en moyenne), selon la compilation de données effectuée par Statistique Canada. Pour parvenir à ce chiffre, l'organisme gouvernemental s'intéresse à la proportion des 20 à 24 ans qui ne fréquentent pas l'école et qui n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires¹¹. Il justifie le choix de cette population par le fait que certains élèves qui quittent le secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme peuvent parfois réintégrer le système quelques années plus tard. Toutefois, il importe de préciser que ce taux de 11,7 % est très différent de celui qu'établit le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) pour une période similaire. Selon la définition du CSÉ, pour la période 2008-2010, un jeune Québécois sur cinq (20,3 %) était en situation de décrochage : il a quitté l'école secondaire sans avoir obtenu de diplôme ou de qualification (en formation générale ou en formation professionnelle) et sans être inscrit l'année suivante dans le système scolaire¹². La définition de Statistique Canada tient compte d'une réalité plus complexe mais aussi moins objective : les statisticiens ont retenu la tranche d'âge 20-24 ans car à cet âge, selon eux, « la plupart ont décidé de finir ou non leurs études secondaires ». Aussi, dans le cadre de cette recherche, j'ai préféré m'en tenir aux données plus brutes (départ de l'école secondaire sans diplôme) du Conseil supérieur de l'éducation.

Sur les plans de la diplomation également, les élèves issus des milieux défavorisés sont particulièrement mal lotis. Le taux de sortie des études sans diplôme ni qualification varie d'ailleurs en fonction du niveau de vie familial : au début des années 2000, pour les élèves du premier rang décile de statut socio-économique (donc les classes les plus aisées), 5,1 % des garçons et 3,1 % des filles quittent le système scolaire sans diplôme ni qualification ; ce taux augmente à 12,4 % des garçons et 7,5 % des filles pour le 10^e rang décile¹³. Comme le souligne le ministère, les écarts observés selon le milieu socio-

¹¹ Statistique Canada (2010) : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>

¹² Conseil supérieur de l'éducation, CSE (2010), Rapport sur l'état des besoins de l'éducation, p. 66. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>

¹³ MELS (2005): http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443.pdf

économique « montrent que la proportion de sorties sans diplôme ni qualification, au 2^e cycle du secondaire, pour les élèves qui sont issus d'un milieu défavorisé, correspond à près du double de celle observée en milieu plus favorisé » (MELS, 2005, p.8). Il y a donc une persistance d'une « démocratisation ségrégative ». Car en effet, si la démocratisation doit être en lien avec la diminution des écarts de réussite, les milieux favorisés tiennent encore le haut du pavé.

Toutes les données utilisées dans ce début de chapitre dressent un portrait de l'accès à la scolarisation pour l'ensemble du Québec. Cependant, c'est au cœur d'un quartier défavorisé de Montréal que se situe le terrain ethnographique de cette recherche. Et selon les données disponibles, c'est justement à Montréal que l'on retrouve les taux de décrochage les plus significatifs. Quand en 2008-2009, l'ensemble du Québec enregistrait un taux de 20,5 %, la région de Montréal pointait à 24,6 %¹⁴. En s'appuyant sur des données similaires mais non spécifiées, le Réseau Réussite Montréal conclut que la métropole abrite un décrocheur québécois sur cinq (26 %) ¹⁵. Par ailleurs, le niveau de défavorisation est notablement plus élevé à Montréal que dans le reste de la province, voire du pays. Ainsi, l'enquête nationale auprès des ménages démontre qu'en 2011, sur 478 quartiers défavorisés recensés au Canada, 35,8 % se trouvaient sur le territoire montréalais¹⁶. En 2008, le ministère de l'Éducation a fait les calculs : plus de 80 % des élèves québécois les plus pauvres (rang décile 10) habitent à Montréal (Archambault, Garon et Harnois, 2014).

1.1.1.3. Bilan de la démocratisation

Comme on vient de le voir, dans le combat pour l'égalité sociale, tous les élèves ne sont pas aussi bien lotis quand on considère l'accès au diplôme. Le taux de diplomation des jeunes issus de milieux défavorisés est encore trop faible, par rapport à celui des jeunes qui jouissent de conditions socio-économiques plus favorables.

¹⁴ Le décrochage scolaire chez les jeunes du secondaire du réseau public à Montréal, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2012), p. 3

¹⁵ <http://www.reseautreussitemontreal.ca/perseverance-a-montreal/contexte-montrealais/>

¹⁶ https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-014-x/99-014-x2011003_3-fra.cfm

Dans cette optique, les efforts constants des gouvernements depuis la Révolution tranquille n'ont pas réussi à enrayer les inégalités sociales. Depuis les 50 dernières années, on constate une progression des taux de diplomation à tous les ordres, mais des écarts persistent (en termes de raccrochage, de diplôme, etc.) et les inégalités perdurent. Entre 1995 et 2005, un écart de 20 points de pourcentage dans les taux de diplomation entre les élèves des écoles publiques favorisées et défavorisées s'est malheureusement maintenu (Avignon, 2014).

Les inégalités se sont déplacées, comme le précise Lessard (2016), « du dehors au dedans et du bas vers le haut ». Ceci sous-entend tout d'abord que les inégalités sociales se sont déplacées du seuil de l'école au sein de l'école. Comme Deniger (2011) le résume, les inégalités sociales se sont transformées en inégalités scolaires, lesquelles se manifestent ensuite par des difficultés dans le parcours d'apprentissage et peuvent se solder par du décrochage. Ensuite, il y a une progression des inégalités qui se sont étendues pour aujourd'hui atteindre le cégep (Roy, 2013) et les universités. Si les taux de diplomation au collégial et à l'université ont tous les deux augmenté, s'établissant maintenant respectivement à 39,5 % et 32,1 %, les jeunes issus des milieux défavorisés sont toujours moins nombreux sur les bancs des collèges et universités.

D'ailleurs, il y a un décalage mais également une transformation de ces inégalités. La preuve en est que les filières n'accueillent pas les mêmes élèves. Le clivage se ressent dès l'école primaire et secondaire, alors que les parents d'enfants en milieux plus favorisés ont tendance à choisir des écoles ou des filières plus reconnues. D'un côté, les écoles secondaires privées, par exemple, accueillent une frange de la société qui peut se permettre de payer les études; de l'autre, les cursus scolaires particuliers à l'école publique, tels que les écoles internationales ou les programmes particuliers, accueillent également des enfants issus des classes plus favorisées. Or, comme Duru-Bellat et ses collègues (2004) l'observaient pour la France, il semble que « les jeunes des lycées favorisés envisagent de suivre des études supérieures plus longues que les élèves des lycées défavorisés » (Duru-Bellat et *al.*, 2004, p. 117). Comme le notent Kamanzi, Doray

et Laplante (2012)¹⁷, la situation est comparable au Québec puisque les jeunes issus de milieux plus favorisés sont presque 20 % plus nombreux à entreprendre des études universitaires, par comparaison avec les jeunes dont la famille dispose d'un revenu faible.

Les enjeux sont aujourd'hui encore bien présents et continuent à faire couler beaucoup d'encre. Preuve en est l'aspect incontournable du diplôme pour faciliter l'accès au marché du travail. En effet, les jeunes sans diplôme sont particulièrement touchés par le chômage : ils ont deux fois plus de risques de se retrouver sans emploi que les jeunes diplômés du même âge. Depuis 20 ans, le taux de chômage des décrocheurs a oscillé entre 15,9 % (2006-2007) et 30,4 % (1993-1994), alors que pour la même période, les jeunes diplômés ont été confrontés à un taux de chômage situé entre 8,3 % (2006-2007) et 14,9 % (1993-1994)¹⁸. Au Québec, en 2009, les personnes ayant au moins un niveau d'études postsecondaires occupent 71,1 % des emplois. Cette même année, la baisse la plus marquée de l'emploi concernait les personnes sans diplôme d'études secondaires (DES), avec une diminution de 4,8 %. D'ailleurs, signe des enjeux sous-jacents et de l'intérêt que revêt le taux de diplomation et de qualification pour l'État, l'objectif ministériel a été fixé à 80 % de jeunes de moins de 20 ans diplômés d'ici 2020¹⁹.

Ces différents éléments révèlent que la question des inégalités demeure cruciale aujourd'hui encore. Il va sans dire que de nombreuses études, ici comme ailleurs, se sont déjà penchées sur cette problématique. Dans la partie suivante, je propose de prendre appui sur la recherche de Coleman, qui a marqué la façon dont les recherches contemporaines traitent la question, pour comprendre les facteurs qui entrent en jeu dans cette constance ségrégative qui prend naissance dans les inégalités sociales.

¹⁷ http://www.eve.coop/mw-contenu/revues/16/155/RVE_vol4_no1_Kamanzi_Doray.pdf

¹⁸ Statistique Canada (2009-2010). Taux de chômage, titulaires d'un diplôme d'études secondaires et décrocheurs âgés de 20 à 24 ans, 1990-1991 à 2009-2010 <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/chrt-graph/desc/desc-3-fra.htm>

¹⁹ MELS, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/index.asp?page=objectif>

1.1.2. Les facteurs qui jouent sur les inégalités scolaires

Cinquante ans après le Rapport Coleman, le magazine *Education Week* (2016) a décidé de revisiter le thème des inégalités et d'opérer un retour sur les principaux résultats de ce rapport. Au-delà de la marque d'anniversaire, le choix d'ancrer cette recherche dans les conclusions de ce rapport n'est pas bénin, puisqu'il s'agit d'une des études les plus influentes et les plus débattues de l'histoire américaine. Le Rapport Coleman a opéré un changement majeur dans l'étude des inégalités scolaires et sociales en soulignant l'importance du milieu des élèves dans leur réussite. 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.

1.1.2.1. L'importance des origines sociales et ethniques

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.

Au début des années 1960, cette étude commanditée par le Congrès prend forme dans un contexte de forte ségrégation raciale entre Blancs et Noirs aux États-Unis. Si les objectifs de l'étude étaient énoncés dans la loi sur les droits civiques, ils n'étaient pas très précis (on y parle seulement d'inégalités), et Coleman s'est servi de ce flou pour aller explorer toutes les variables, pas seulement la race et la couleur, mais également l'origine sociale ou la religion. Pour ce faire, il a analysé les résultats des élèves du primaire et du secondaire, selon une approche quantitative. Il s'est intéressé d'une part à l'origine socio-économique des élèves, aux ressources financières et matérielles dont ils disposent à

l'école et, d'autre part, aux résultats des élèves. L'étude de Coleman est de grande envergure puisqu'elle s'est étendue sur 16 mois, a touché 4000 établissements scolaires, 645 000 élèves, et a conduit à la publication du « Rapport Coleman », intitulé plus exactement *Equality of Educational Opportunity Research* (Coleman, 1966).

1.1.2.1.1. Le milieu social (revenu parental, éducation, statut socioprofessionnel)

La conclusion majeure, déterminante pour l'époque et jusqu'ici, est que Coleman relève une relation moyenne à forte 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.

Meuret et Morlaix (2006) prolongent les conclusions du rapport. Selon ces auteurs, l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire est une des idées les plus établies dans les sciences sociales depuis Coleman. En effet, depuis, ses conclusions majeures ont été reprises dans la plupart des écrits sur le sujet des inégalités scolaires. 37 ans après la publication du Rapport Coleman, Sirin (2005) en arrive aux mêmes conclusions dans sa méta-analyse des recherches américaines menées entre 1990 et 2000, tout comme Jencks avant lui en 1972.

Ce lien entre origine sociale et origine scolaire est répandu. Il n'en va pas autrement au Québec et Avignon (2014) note « l'étonnante stabilité de cette relation » [page internet]. 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 au Québec, Kamanzi, Doray et Laplante (2012) relèvent que les universités accueillent deux fois plus d'élèves issus de familles favorisées. Avignon

(2014), citant Doray, rapporte qu'encore aujourd'hui seulement 25 % des enfants de cols bleus accèdent à l'université, contre environ 60 % pour les enfants de professionnels.

1.1.2.1.2. L'origine culturelle

Un autre facteur à considérer est l'origine culturelle. Les élèves issus de l'immigration sont particulièrement touchés par le décrochage scolaire. Selon le MELS (2008), après cinq ans de scolarisation, 55,9 % obtiennent un diplôme contre 61 % pour les autres. Parmi ces élèves issus de l'immigration, ce sont les élèves de première génération qui connaissent les plus faibles taux de diplomation : il s'établit à 44 %. Toutefois, Mc Andrew (2006) en appelle à la prudence et à la nuance parce que les parcours éducatifs des élèves issus de l'immigration ne sont pas tous identiques. L'auteure souligne notamment que les résultats demeurent variables d'un groupe culturel à l'autre. La langue mais également le pays d'origine peuvent ainsi influencer les trajectoires. Ce sont ainsi les élèves issus de l'Asie, du Moyen-Orient et de l'Europe occidentale qui réussissent mieux que les autres. En reprenant McAndrew, les élèves issus des communautés noires et notamment ceux dont la langue d'origine est le créole réussissent le moins (le taux de diplomation est de seulement 39,5 %).

1.1.3. Et l'école dans tout ça ?

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. Pour aborder cette question dans les prochaines lignes, je propose de commencer par l'idée du « désenchantement pédagogique » auquel ont contribué le Rapport Coleman et ses critiques (1.1.3.1), d'explorer ensuite la question des effets-écoles et les effets-classes (1.1.3.2) ; pour enfin s'intéresser au potentiel du capital social (1.1.3.3).

1.1.3.1. Le « désenchantement pédagogique »

Le Rapport Coleman marque surtout l'impuissance de l'école à infléchir l'héritage familial face aux caractéristiques individuelles, traduisant ainsi un certain « désenchantement pédagogique » (Crahay, 2000). Ainsi, en mettant l'accent sur le statut socio-économique, le rapport minimise l'effet des écoles au profit des caractéristiques des élèves, minorant le pouvoir démocratisant de l'école. Ces conclusions à ce sujet sont sans équivoque :

[les] écoles ont une grande uniformité, eu égard à leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Les données suggèrent que les variations de la qualité des écoles ne sont pas fortement liées aux variations de la réussite scolaire des élèves », et que « les minorités qui débutent leur scolarité avec un handicap en pâtissent tout au long des douze niveaux d'étude [...]. Cela est vrai aussi bien à l'intérieur de chaque groupe ethnique qu'entre les groupes (Coleman, 1966, p. 296).

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). À travers son aphorisme du "*Schools make (no) difference*", Hodgson (1973) caricature ainsi une des conclusions majeures du rapport, qui a d'ailleurs fait couler beaucoup d'encre (Cherkaoui, 1978). Et qui n'est pas sans rappeler les travaux sociologiques sur les relations école-origines sociales : l'école reproductrice de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), d'une part, et la théorie des choix rationnels de Boudon (1973), d'autre part. En dépit de leurs divergences profondes, les auteurs s'accordent avec Coleman sur le fait que les ressources scolaires n'affectent pas de manière significative la relation réussite – origine sociale (Boudon, cité par Duru-Bellat, 2002). D'ailleurs, ce sont les conclusions des nombreuses études consacrées aux fonctions de l'école et qui traitent de la difficulté à trouver les effets produits par la qualité des écoles.

Les multiples réformes qui ont eu lieu dans le système québécois dans le sens de la démocratisation scolaire semblent confirmer certaines conclusions du Rapport Coleman.

On réalise en effet que l'accès élargi à l'école ne permet pas d'éradiquer les inégalités sociales : les élèves de certains groupes culturels et classes socio-économiques continuent d'échouer plus que d'autres. Et le système éducatif ne parviendrait pas à effacer les effets des inégalités sociales et culturelles sur les parcours éducatifs des individus. Les jeunes provenant de milieux défavorisés ont profité dans l'ensemble de l'accessibilité, mais les écarts ne sont pas enrayés. Ces constats semblent aller dans le même sens que les recherches québécoises sur les effets-écoles et les effets-classes au Québec. Vezeau et *al.* (2010) révèlent en ce sens que les effets-écoles (surtout) et les effets-classes sur le rendement des élèves sont relativement faibles, même s'ils demeurent plus importants que leur impact sur la motivation.

Il faut toutefois apporter ici une nuance et interpréter avec circonspection les résultats sur ces effets-écoles. D'une part, si le Rapport Coleman fait toujours figure de référence, il semblerait que la pertinence de ses résultats n'ait d'égale que le nombre de critiques qu'il s'est attirées à ce sujet. La critique du rapport s'organise principalement autour des fameux « effets-écoles », c'est-à-dire ceux concernant les effets propres aux écoles dans la réussite des élèves. Cherkaoui (1978), par exemple, revisite les résultats les plus importants du rapport et en arrive à des conclusions plus élaborées et révèle que les fameux effets-écoles, minorés par Coleman, « ont un impact plus grand sur la réussite scolaire des élèves issus des groupes minoritaires que sur celle des élèves appartenant à la majorité blanche » (p. 245). D'autre part, les avancées de la démocratisation au Québec laisseraient quand même croire à un certain effet des structures scolaires.

1.1.3.2. Les effets-écoles et les effets-classes

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 ; Opdenakker 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).

Dans sa recension des écrits issue de 25 ans de recherche sur les inégalités sociales et scolaires, Duru-Bellat (2002) analyse les résultats des recherches sur le sujet, dont notamment les travaux de son équipe au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Le propos de l'auteure vient appuyer celui de Bressoux (2002), lorsqu'elle conclut que l'on doit garder à l'esprit que les effets-écoles sont deux fois plus importants chez les élèves présentant des difficultés. En Amérique du Nord, et plus particulièrement au Québec, Vezeau et *al.* apportent une nuance et notent en conclusion de leur étude ayant porté sur 7433 élèves de 54 écoles publiques (dont 34 de milieux défavorisés), que « sur le plan des variables motivationnelles, la part de variance expliquée respectivement par les niveaux *classe* et *école* va de modérée à faible » (2011).

Plusieurs caractéristiques se retrouveraient dans les classes de ces écoles efficaces. C'est ce que révèle la note de synthèse, relativement exhaustive, de Bressoux (1994, 2002), réalisée à partir des études anglo-saxonnes sur les effets-maîtres et les effets-écoles. Ainsi, plusieurs pratiques pédagogiques ou des pratiques de gestion de classe entreraient en compte dans la poursuite de la réussite et de l'égalité sociale. Pour en citer certaines, le travail de groupe et l'optimisation du temps d'apprentissage (Perrenoud, 2000) seraient parmi les plus importantes. Dans cette optique, les

résultats de Bressoux (2002) remettent clairement en question l'apparente immobilité du système, telle que dépeinte par Coleman. L'auteur se veut en effet beaucoup plus optimiste lorsqu'il affirme que « tout ne se réduit pas à une situation unique entre un maître particulier et des élèves particuliers, et qu'il doit être possible de déceler des facteurs qui, dans certains contextes, sont généralement associés à de meilleures acquisitions des élèves » (Bressoux, 2002, p. 91).

C'est dans cette optique que plusieurs chercheurs essaient de caractériser l'école efficace et certains dans le cadre particulier des élèves issus des milieux défavorisés (Archambault et Harnois, 2010 ; Archambault, Garon et Harnois, 2011; Shields, 2010). Ces écoles efficaces présentent plusieurs caractéristiques qui semblent avoir une influence dans la lutte contre les inégalités sociales. Plusieurs pratiques se dégagent désormais des écrits scientifiques ; il en est ainsi de l'hétérogénéité des publics scolaires (Duru-Bellat, 2002 ; Deniger, 2011), du fait de garder des attentes élevées (Archambault et Harnois, 2010), de la coopération dans l'équipe-école et la collaboration avec les parents (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Larivée, 2010), des relations avec les enseignants (Vallerand, Fortier et Guay, 1997), du développement personnel et professionnel (Avignon, 2014).

1.1.3.3. Ouverture : les potentialités du capital social

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 social²⁰ ainsi que dans son maintien dans le milieu de l'éducation (Driscoll et Kerchner, 1999 ; Kamanzi et *al.*, 2007 ; Muijs et Ainscow, 2010).

²⁰ Pour faciliter la compréhension, je propose ici d'associer le terme « capital social » à ressources sociales. Cette synonymie devrait faciliter la lecture du prochain passage. Il s'ensuit (dans le deuxième chapitre) une définition plus théorique du concept sur la base de ses dimensions principales (Nahapiet et Ghoshal, 1998).

À 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 (MEQ, 1997). 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 » (Reboul, 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.).

Au regard des points susmentionnés, la partie suivante a pour objectif de clarifier le potentiel du capital social pour étudier ses liens avec le milieu scolaire. Pour jauger la contribution du capital social aux problématiques de l'échec scolaire, il importe tout d'abord de prendre certaines précautions d'usage et d'adopter une distance critique. Cette distance permettra de relativiser l'engouement excessif que le capital social peut susciter, surtout à la lumière de sa complexité et des multiples structurations qui entrent en jeu : entre l'influence de l'institution en tant qu'entité instituante et les négociations de capital

social des différents acteurs qui entrent en scène. Il s'agit ainsi d'adopter une posture critique et de se distancer de l'aspect séduisant d'un concept à la mode.

1.2. La prise en compte du capital social dans la problématique des inégalités sociales et scolaires

Dans son article, Bibeau (2005) souligne les « vicissitudes » (p. 134) liées à un concept « fourre-tout » et discute les écueils potentiels de l'utilisation abusive d'un tel concept²¹. Écueils que l'on retrouve notamment dans les politiques « communautariennes » ou libérales, et qui prônent un retour aux valeurs traditionnelles de solidarité et d'entraide sans tenir compte des inégalités économiques et sociales (Portes, 1998). De fait, si le concept de capital social possède une valeur certaine qui permet d'engendrer un nouveau matériel pour les politiques publiques, et notamment les politiques scolaires (Strauss, 2014), il n'est certainement pas, comme Portes (1998) le souligne, la « solution miracle » à tous les enjeux sociaux. Par conséquent, Bibeau (2005) en appelle à la prudence lorsqu'il propose de « débusquer les racines intellectuelles, politiques et idéologiques du capital social » (p. 134). C'est cette posture de méfiance identique à celle que développe Le Breton (2004) vis-à-vis du « sens commun » qui est adoptée dans cette thèse. Il s'agit ainsi de tenir compte des apports mais également des limites du capital social.

Il est donc nécessaire de circonscrire dans un premier temps la prise en compte du capital social par les politiques publiques pour appréhender avec plus d'acuité sa nature. Et de dépasser les principales controverses qui le traversent, afin de ne pas verser dans la surestimation ni le rejet global inconditionnel et tout aussi irrationnel. À cette fin, cette partie révèle le potentiel du capital social (1.2.1) et son apport en tant qu'outil des politiques publiques (1.2.2), et notamment des politiques éducatives, comme c'est le cas dans le cadre de l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés (1.2.3).

²¹ D'après l'auteur, « son agenda moralisateur peut conduire à gommer les différences et conflits entre classes sociales; ses prescriptions éthiques individualistes ouvrent sur une possible dépolitisation des enjeux collectifs; et ses discours optimistes tendent à favoriser le désengagement de l'État » (p. 134).

1.2.1. La prise en compte du capital social

Pour pouvoir mieux saisir ce qui est entendu par capital social et comprendre les développements de cette partie, il est nécessaire dans un premier temps d'en fournir une définition préalable. Toutefois, la définition du capital social, ou plutôt la présentation de ses propriétés, n'est ici que préliminaire : elle est suffisamment précise pour éclairer les avancées de cette section, et demeure assez globale pour pouvoir être complétée par les développements conceptuels qui vont s'ajouter dans le chapitre théorique de cette thèse. Il s'agit donc d'une première appréhension empirique, telle qu'elle est mise en avant et empruntée par les politiques publiques.

Fait notable à la lecture des écrits qui retiennent son potentiel : il existe autant de définitions du capital social que d'auteurs, qui sont liées à leurs domaines de recherche ou d'action, leurs idéologies et à leurs différents ancrages conceptuels²². Les auteurs qui y recourent redoublent ainsi de noms pour le caractériser. 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).

À l'inverse, il semblerait que si les auteurs ne semblent pas s'accorder sur ce que le capital est, ils s'accordent cependant sur ce qu'il *fait*. Tel est l'angle choisi 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

²² Cette partie est développée dans le chapitre théorique.

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.

(i) La distinction systématique entre capital social et capital humain²³

“It’s not what you know, it’s who you know” (p. 225). Cet aphorisme de Woolcock et Narayan (2000) est compris en ces termes dans les propos de Zhang et al. (2008) : *“Where human capital resides in individuals, social capital resides in relationship”* (p. 99). Abondant en ce sens, 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).

(ii) La valeur accordée aux relations humaines

Le deuxième élément de définition du capital social concerne la valeurs 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.

²³ Nous reprenons ici la distinction opérée par Coleman (1988) et qu’on retrouve également chez Kamanzi (2007). Dans le cadre de cette recherche, le capital humain est préliminairement défini comme la réussite scolaire. Cette définition demeure préliminaire et l’abandon du concept de réussite pour l’idée moins normative de « s’en sortir » est détaillé dans le chapitre suivant.

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.

(iii) Les bénéfices retirés sur le plan individuel et sur le plan collectif

Le troisième éléments de définition concerne les bénéfices que le capital social apporte ou comme l'explique Lin (1999, p. 29): "*Fundamentally, capital remains a surplus value and represents an investment with expected returns*". En établissant un parallèle avec la théorie classique du capital, des auteurs font le lien entre capital social et 1) investissement dans les relations sociales, 2) bénéfices/retours anticipés sur cet apport (Lin, 1999 ; Zhang et al., 2008). C'est à partir de son investissement dans des stratégies sociales, que l'individu ou l'organisation retire des bénéfices accrus. Bénéfices qui peuvent devenir à leur tour d'autres sources pour de futurs investissements (Portes, 1998 ; Zhang et al., 2008). Cette idée semble relativement répandue chez les auteurs et Portes (1998) souligne : "*social networks are not a natural given and must be constructed through investment strategies oriented to the institutionalization of group relations, usable as a reliable source of other benefits*" (p. 3), mettant en exergue ainsi les stratégies d'activation et de mobilisation du capital social.

Ce sont ces bénéfices que l'on peut retirer des relations sociales qui ont particulièrement intéressé les acteurs politiques. Et l'engouement attribué au capital social est d'autant plus important au regard des politiques publiques (Franke, 2005 ; PRP, 2005 ; Woolcock, 2001). Aussi, l'intérêt que le capital social suscite a connu une croissance fulgurante. Comme le relèvent Dika et Singh (2002), on le retrouve désormais dans des domaines aussi variés que l'anthropologie, le commerce, l'économie, le développement,

l'organisation, et les sciences politiques, mais également la santé, l'insertion professionnelle, le PIB, et le bien-être social, l'éducation (etc.). Les décideurs politiques qui se penchent sur le capital social ont en effet saisi son potentiel au regard des objectifs qu'ils se sont fixés, sur le plan économique notamment. C'est sur cet aspect que je propose de me pencher dans la section suivante, qui pose un jalon supplémentaire vers la formulation de l'objectif de cette thèse.

1.2.2. Le capital social comme outil des politiques publiques

Différents milieux de pratique se le sont également très vite approprié ; pensons aux acteurs institutionnels (OCDE, BM, etc.), publics (NSE, gouvernement du Canada) ou encore les milieux privés (le monde de l'entreprise). L'engouement pour le capital social ne se dément pas depuis les années 2000 et les acteurs décisionnaires ont compris le potentiel d'y avoir recours. En se focalisant seulement sur les politiques publiques, Franke (2005) résume le propos de ces auteurs qui voient dans le capital social un « instrument utile (...), car il permet de jeter un regard éminemment fécond sur la manière dont l'intervention publique et les services gouvernementaux peuvent miser sur le lien social comme ingrédient potentiellement important pour atteindre leurs objectifs » (p. 30). Le capital social est ainsi perçu comme un moyen pour les acteurs, quels qu'ils soient, d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Il s'agit de considérer les relations et les réseaux dans lesquels se trouvent les individus en tant que ressources d'action. Et les politiques appréhendent ces réseaux aussi bien au niveau collectif et sociétal qu'au niveau des individus.

De fait, les acteurs politiques trouvent un avantage dans la nature protéiforme du capital social et lui attribuent des qualités transdisciplinaires (Woolcock, 2006) : il toucherait toutes les sphères d'action de l'individu (privée, professionnelle, sociale, etc.). Le même auteur, spécialiste des sciences sociales pour la Banque mondiale, a rédigé un rapport pour l'OCDE dans lequel il retient sept sphères d'application au concept de capital social : la famille et les jeunes, l'école et l'éducation, la vie communautaire, le travail et les organisations, la démocratie et la gouvernance, les problèmes de l'action collective et

le développement économique (2001). S'appuyant sur le Projet de recherche sur les politiques (Franke, 2005), il conviendrait de lui ajouter deux autres sphères d'application : la santé (physique et mentale) ainsi que l'immigration et la protection publique (p. 1).

Sur la base de ce qui précède, le capital social présente deux avantages principaux pour les politiques publiques : il est un médium pour atteindre les objectifs fixés et touche plusieurs sphères de la vie des individus. Ainsi, il favoriserait aussi bien la croissance économique, la démocratie que le bien-être. L'engouement pour le capital social a commencé à se faire sentir plus récemment en milieu éducatif et, comme mentionné en ouverture de la partie précédente, sa transposition dans ce milieu ne semble pas évidente et appelle un certain nombre de précautions qui sont présentées dans la section suivante.

1.2.3. Le capital social comme outil des politiques publiques éducatives

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 (1.2.3.1) et soulignent l'influence du capital social sur la réussite des élèves (1.2.3.2).

1.2.3.1. Sur le plan de l'organisation scolaire

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 :

Social capital is the glue that holds a school together. It complements teacher skill, it enhances teachers' individual classroom efforts, and it enables collective commitment to bring about school-wide change [en ligne].

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.

Cette individualisation est particulièrement prégnante à travers les modèles de reddition de comptes actuels et qui appliquent des logiques rationnelles, issues de l'économie, à un modèle éminemment social : le monde scolaire (Lessard et Meirieu, 2005). Ils ne permettent pas de tenir compte de la complexité de tout ce qui entre en jeu dans la

réussite (Leana et Pil, 2014) et fournissent ainsi une conception individualisante des problèmes sociaux (le « *blaming the victim* » de Deniger, 2011). C'est en ce sens que Leana et Pil (2014), s'appuyant sur des écrits scientifiques, proposent de se doter d'outils de reddition de comptes qui incluent justement cette dimension sociale dans l'optique de développer des outils de responsabilité collective. Si l'obligation de résultats est un « véritable choc » pour le milieu scolaire (Lessard et Meirieu, 2005), des outils de reddition de comptes plus sociaux permettraient peut-être de dépasser les tensions inhérentes à ces deux logiques *a priori* contradictoires. Et jeter ainsi des ponts entre la « logique intégratrice » et « logique agrégatrice » (Saussez et Lessard, 2009).

Toutefois, ce changement de paradigme appelle une certaine adaptabilité de l'école, le capital social demeurant encore aujourd'hui relativement marginal dans les politiques publiques éducatives. Il permet pourtant à l'école d'exploiter au mieux ses leviers d'action qui changent des leviers habituels, en mettant davantage l'accent sur les aspects socio-organisationnels. Un autre point mis en avant par les partisans du capital social repose sur ses résultats dans la réussite des élèves

1.2.3.2. Le capital social et la réussite des élèves

Pour plusieurs, le capital social jouerait considérablement sur l'amélioration des résultats au niveau systémique (Quintero, 2014, 2015). Il aurait des effets sur l'école comme un tout ; il aurait également des effets bénéfiques sur les élèves. Zhang et *al.* (2008) et Yan (1999) affirment ainsi que les chances de réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés augmentent proportionnellement avec le capital social dans l'école. Si l'on se fie à Portes (1998), la littérature scientifique regorge d'études qui se penchent sur le lien entre capital social et réussite scolaire. Dans leur recension, Dika et Singh (2002) relèvent un lien moyen à fort entre ces deux variables, que la réussite des élèves prenne la forme de la persévérance scolaire (diplôme et passage aux cycles supérieurs), de la performance scolaire (résultats scolaires) ou des conduites pro-académiques (motivation). Kamanzi et *al.* (2007) notent également les aspirations scolaires (Pribesh et Downey, 1999) ou encore la participation aux activités scolaires et parascolaires (White et Glick, 2000).

Et le concept est potentiellement riche pour éclairer la situation particulière de ces élèves. En particulier lorsqu'il s'agit d'élèves (voire leurs parents) provenant de milieux défavorisés (Yan, 1999) ou encore issus des minorités ethniques (Stanton-Salazar, 1997) qui, ne bénéficiant pas du même accès aux réseaux sociaux, sont privés de nombreuses opportunités d'accès aux ressources qui favorisent la réussite scolaire. Ainsi, un certain capital social permettrait de compenser et de contourner les obstacles induits de conditions initiales défavorables. Stanton-Salazar (1997) ainsi que Lareau et Dorvat (1999) approfondissent cette idée en prenant en compte les obstacles rencontrés respectivement par les élèves et leurs parents dans l'accès au capital social désiré. Pour ces élèves, le capital social revêt d'autant plus d'importance dans les périodes critiques des parcours éducatifs, notamment au cours des transitions scolaires (Bevort et Lallement, 2006).

La différence de codes culturels peut constituer un frein important dans l'acquisition des codes sociaux. Les enfants d'origine immigrée qui réussissent sont également ceux qui développent un capital social qu'ils n'ont pas au départ (Lareau et Dorvat, 1999). Parfois, ce capital social devient même supérieur à celui des groupes de référence comme le pointe Yan (1999) dans son étude sur les élèves afro-américains qui réussissent par rapport aux autres élèves en présence, notamment les élèves « blancs » qui eux-même sont dans la catégorie de ceux qui réussissent. Selon le même auteur, les enfants de milieux défavorisés qui réussissent ont un capital social familial plus élevé que les enfants des autres groupes de référence, notamment ceux provenant de milieux favorisés qui réussissent.

Ces résultats constituent le postulat de départ de cette thèse : il existerait un lien entre le capital social et la réussite scolaire, notamment pour les élèves provenant de milieux défavorisés, sous-entendant qu'un certain capital social permettrait d'augmenter la réussite scolaire et favoriserait ainsi la justice sociale et l'équité²⁴. Cela offre, comme on l'a vu précédemment, une alternative intéressante aux approches traditionnelles du

²⁴ Bressoux (1994) définit l'équité comme « la capacité à réduire les écarts initiaux entre les élèves ».

raccrochage scolaire. Ce que ces résultats mettent également en exergue est qu'il existerait plusieurs formes de capital social autour des élèves.

1.2.3.3. Les multiples formes de capital social

En filigrane, les écrits sur le capital social font apparaître plusieurs formes de capital social autour des élèves, constituant autant de leviers sociaux pour favoriser sa réussite dans un cadre scolaire. Il s'agit du capital social familial (1.2.3.3.1), du capital social de la communauté (1.2.3.3.2), et du capital social dans l'école (1.2.3.3.3).

1.2.3.3.1. Le capital social familial

La famille est la principale source de capital social relevée dans les écrits (Dika et Singh, 2002). Le capital social familial a une influence positive sur le capital humain des élèves (réussite scolaire). Selon Coleman (1988), ce capital social repose sur la présence des adultes significatifs et l'attention que ces derniers portent à leurs enfants ; il se manifeste principalement à travers les relations parents-enfants (Coleman, 1990), et plus précisément via la qualité de leurs interactions (Zhang et *al.*, 2008). Il s'agit par exemple de liens affectifs (Crosnoe, 2004 ; Kamanzi et *al.*, 2007), du soutien ou encore de la participation aux activités scolaires telles que l'aide aux devoirs (Hagan, MacMillan et Wheaton, 1996). C'est dans cette optique que plusieurs auteurs s'intéressent aux styles parentaux en lien avec la réussite des élèves (Deslandes, 1994) et révèlent que les enfants dont les parents s'impliquent sont moins confrontés à des échecs ou difficultés de comportement (Amato et Rivera, 1999).

Il semble que le capital social familial soit d'autant plus primordial lorsque les élèves proviennent de milieux défavorisés (Yan, 1999) ; ils obtiendraient de meilleurs résultats scolaires grâce au soutien de leurs parents, ou encore parce que ces derniers ont des attentes plus élevées à leur endroit (Kamanzi et *al.*, 2007). Il est ici sous-entendu que, dans les structures monoparentales, l'enfant est moins exposé aux contacts parentaux, et

donc moins aux bénéfiques qu'il peut en retirer²⁵ (Yan, 1999, p. 7). Lareau et Dorvat (1999) reconnaissent les stratégies sociales de contournement qui sont mises en place par les parents pour déjouer le poids des structures et négocier leur place dans l'institution scolaire.

Coleman (1988) décompose le capital social de la famille en trois dimensions : le capital financier (les revenus de la famille), le capital humain (l'éducation des parents) et enfin des normes et valeurs communes. Les parents peuvent également posséder des diplômes ou toute autre connaissance ou reconnaissance culturelle, mais le même auteur précise que ces dernières doivent être « activées » à travers les relations familiales pour qu'elles puissent bénéficier au développement éducatif (p. 110). Ainsi, la réussite des jeunes ne repose pas exclusivement sur le capital culturel des parents. De même, le revenu et le statut socio-économique des parents resteraient sans effet sur la réussite s'il n'y avait pas de capital social par le milieu (Kamanzi et al., 2007, p.130).

Cependant, le capital social familial n'a pas toujours des effets positifs sur les élèves. On peut penser, par exemple, au cas de figure dans lequel les parents exercent une pression forte pour que l'enfant réussisse, comme dans le cadre d'un style parental autoritaire (Deslandes, 2004). Un autre exemple réside dans la pression des pairs que l'on retrouve dans les milieux défavorisés où :

[...] the strong desire of adolescents to fit in tends to induce them to start an unhealthy bad habit that is seen by pair as "cool". That is why many parents are worried that their child might make friends with the wrong group and develop bad habits or commit crimes because of their influence (Zhang et al., p.99).

Auquels cas, le capital social peut se révéler avoir un effet contreproductif et devenir un handicap pour l'élève.

²⁵ Un entourage significatif comme la présence soutenue des grands-parents peut compenser l'absence des parents.

1.2.3.3.2. Le capital social de la communauté

Quand les parents ou la famille proche ne peuvent donner accès aux ressources qui favorisent la réussite scolaire, les élèves peuvent constituer un capital social significatif pour eux en dehors du cercle familial, et notamment dans la communauté (Coleman, 1988). Les relations sociales qu'ils développent en dehors du cercle familial, par exemple avec d'autres adultes significatifs, peuvent être perçues comme une source alternative de capital social qui va influencer sur la réussite scolaire (Zhang et *al.*, 2008 ; Portes, 1998, p. 12). La communauté recouvre un ensemble vaste de réalités différentes et les élèves peuvent tisser des liens significatifs avec des adultes aux fonctions variées, ils multiplient aussi les contacts avec leurs pairs, qui peuvent être déterminants dans la réussite scolaire (Stanton-Salazar et Dornbush, 1995).

Ce groupe d'appartenance (association volontaire) constitue une autre « sphère de connectivité » (Becker, 1975) autour de l'élève, qui entre en jeu dans le cadre du contexte scolaire en interagissant avec les autres groupes en présence. Un bon exemple est celui des déménagements fréquents et du lien qu'il peut y avoir avec l'échec scolaire des enfants : il semble que les familles qui déménagent brisent les réseaux sociaux dans lesquels elles sont établies (Coleman, 1988), et les enfants perdent donc ce capital social issu de la communauté avec ces déménagements fréquents. La religion est un autre exemple de capital social pour la famille. Par exemple, les lieux de culte sont des lieux où les parents se rencontrent et échangent sur les enfants qui fréquentent les mêmes écoles (Coleman, 1988).

Toujours dans le cadre de la communauté, certains chercheurs reconnaissent que le capital social qui y est associé peut lui aussi parfois entraîner des effets négatifs. Portes (1998) dénombre quatre situations : l'exclusion (des individus qui ne font pas partie du groupe), la pression des pairs, les restrictions et le dénivèlement. L'auteur présente ces effets négatifs à l'aide d'exemples : *“Mafia, families, prostitution and gambling rings, and youth gangs offer so many examples of how embeddedness in social structures can be turned to less than socially desirable ends”* (Portes, 1998, p.17). La cohésion de

groupe peut ainsi jouer en défaveur de l'objectif originellement visé. Dans le même ordre d'idées, O'Connor, Hammack et Scott, (2010) soulignent que la communauté peut être contreproductive, notamment quand il s'agit de la transmission de l'information.

1.2.3.3.3. Le capital social de l'école

Plus récemment, certains se sont penchés sur le rôle du capital social pour les élèves provenant de milieux défavorisés qui en sont « dépourvus » (Portes, 1998) ou possédant un capital social autre que celui préconisé par l'école (Lareau et Dorvat, 1999). À l'instar de la famille et de la communauté, l'école a donc elle aussi un rôle à jouer. Certains élèves pâtissent en effet de conditions initiales défavorables et ne peuvent accéder à ce que Kamanzi et *al.* (2007) définissent comme des ressources caractéristiques des familles de statut socio-économique favorisé. Il s'agit par exemple des ressources éducatives (livres, ordinateurs, etc.), des activités culturelles (lecture, jeux, etc.) ou encore des valeurs symboliques (les aspirations économiques et professionnelles) (Kamanzi et *al.*, 2007 ; Yan, 1999). On peut également y rattacher les activités parascolaires auxquelles les parents inscrivent leurs enfants et qui jouent un rôle majeur dans des contextes de défavorisation (Palomar, Varley et Simic, 2006). Le capital social de l'école leur permettrait ainsi de compenser.

Plus précisément, dans l'optique du *School Improvement* abordée précédemment au sujet des effets-écoles, certains auteurs s'intéressent de plus en plus au rôle de l'école dans le développement du capital social ainsi que dans son maintien (Driscoll et Kerchner, 1999 ; Muijs, West et Ainscow, 2010). Les auteurs articulent plusieurs dimensions du capital social comme le climat scolaire, les influences de l'enseignant (Lopez, 1996), les interactions avec les pairs (Morrow, 2001 ; Pribesh et Downey, 1999) ou avec les adultes significatifs (Dyk et Wilson, 1999). Une approche aussi dynamique semble en effet prometteuse sur plusieurs points. Cette approche permet de voir l'école non plus comme un simple acteur, mais davantage comme un lieu d'interactions, à la croisée des différentes « sphères de connectivité » (Becker, 1975) que sont l'école, la famille et la communauté.

Dans cette optique, l'école devient ainsi le centre névralgique de la mobilisation du capital social entre les différents acteurs du système (Driscoll et Kerchner, 1999). La prise en compte de l'ensemble des acteurs semble donc primordiale afin d'éviter un des écueils que l'on retrouve souvent dans les approches déficitaires du traitement des inégalités (Portelli et *al.*, 2007) et qui responsabilise certains individus (les parents, principalement) au détriment de l'ensemble des relations qui entrent en jeu dans la réussite ou l'échec des élèves. Toutefois, quelques précautions s'imposent à la lecture des écrits scientifiques qui se concentrent sur l'étude de la mobilisation du capital social ; il a fallu en tenir compte dans l'appréhension progressive de l'objet de recherche. La partie suivante, qui est la dernière partie de ce chapitre, en reprend les principaux éléments et permet d'aboutir à la formulation de l'objectif général de cette recherche.

1.3. Synthèse critique : les conditions d'étude du capital social

La recension a permis de relever un certain nombre de « limites », autant de balises qui ceignent le phénomène étudié et qui permettent de situer le projet parmi les écrits scientifiques sur le capital social. Ces balises sont de plusieurs ordres : épistémologiques, théoriques et méthodologiques, et aboutissent à la formulation de l'objectif de cette recherche et l'approche privilégiée pour la guider. Ces différents points constituent autant de conditions préalables dont il a fallu tenir compte dans cette recherche. Je les regroupe ci-après, malgré leur nature variée :

(i) 1^{re} condition : la nécessité d'opérationnaliser le capital social et l'importance du contexte local dans l'étude du capital social accessible

Un des éléments qui ressort de la recension des écrits est la diversité des appréhensions du capital social. Face à cette variété de définitions et de mesures, plusieurs auteurs notent son aspect « flou » (Ponthieux, 2006 ; Durlauf, 2002), qui oscille entre la relation à la base du capital social (la ressource ou le réseau), ce à quoi le capital social donne accès (les autres ressources) et ses manifestations (la confiance, la solidarité, le respect), révélant ainsi son aspect peu opérationnalisable. Avant toute chose, il est donc nécessaire

de trouver une manière d’appréhender le concept du capital social pour étudier la manière dont il s’incarne dans l’école afin de guider notre appréhension. À cela s’ajoute que cette appréhension doit permettre de tenir compte du contexte et de l’aspect local du capital social.

Cette opérationnalisation est d’autant plus importante que la validité de certains indicateurs utilisés pour mesurer les catégories dans les études portant sur le capital social pourrait être mieux adaptée. Les recherches quantitatives recourent majoritairement à de grandes bases de données. Or, ces bases de données n’ont généralement pas été constituées pour mesurer le capital social. Par exemple, le NELS²⁶, une des bases les plus utilisées en ce qui concerne la mesure du capital social (voir la recension des écrits de Dika et Singh, 2002), sert originellement à étudier les transitions critiques dans la scolarité d’un élève entre le secondaire et le passage dans un établissement postsecondaire ou vers le monde du travail.

Parallèlement avec ce qui vient d’être dit, Cicourel (1964) fait à cet égard une critique pertinente de l’utilisation, parfois dite « quantophrénétique » (Desrosières, 1991, p. 198), des statistiques sociales. Dans son ouvrage, il dénonce la mauvaise traduction que les statistiques font des faits sociaux, en disant qu’elles sont le reflet de la réalité (la façon dont les institutions reconstituent la réalité *a priori*) et non la réalité elle-même. De plus, il souligne la nécessité de recourir à l’empirie pour interpréter les faits sociaux. Franke (2005) quant à elle, reprend les potentialités de l’empirie, en complémentarité avec les données quantitatives qu’elle expose, pour appréhender le capital social (2005).

²⁶ Voir la *National Education Longitudinal Study of 1988* (NELS 88) de l’IES National Center for Educational Statistics. Repéré à <http://nces.ed.gov/surveys/NELS88/>

(ii) 2^e condition : l'importance de tenir compte de l'aspect dynamique du capital social

Il se trouve que l'aspect dynamique du capital social est peu pris en compte. L'image rendue peut parfois sembler une image figée à travers la catégorisation. Ainsi, les études sur le capital social, même celles qui s'intéressent à l'aspect dynamique, ont parfois du mal à rendre compte des processus actifs à l'œuvre et des circonstances de mobilisation du capital social, des interactions, des négociations ou encore des stratégies sociales mises en place. Or, le cœur même de l'objet de cette recherche est la relation qui, par nature, est dynamique. Comme le soulignent Dubet et Martuccelli (1996), « l'expérience la plus individuelle reste socialement construite dans le jeu des relations aux autres et des rapports sociaux ; elle doit être saisie dans ses relations à travers l'activité d'un groupe qui témoigne d'une condition commune et socialement située » (p.14).

On est bien loin ici de l'idée de « transvasement » selon laquelle l'élève hériterait – à l'instar d'un héritage matériel – du capital de sa famille, de son environnement, avec l'illusion que le capital de celui qui donne est le même que celui qui reçoit (Lahire, 2008), faisant de l'élève un réceptacle du capital de ses parents. Il est donc nécessaire de prendre soin de distinguer le capital social accessible du capital social mobilisé dans sa prise en compte (aspect dynamique de la relation), à travers son activation et sa mobilisation. La distinction entre les deux devrait également permettre de tenir compte de la capacité de l'école à rejoindre les élèves²⁷.

(i) 3^e condition : la prudence sur la directionnalité du lien entre capital social et réussite

En dépit du potentiel du capital social, Dika et Singh (2002) en appellent à la prudence et nuancent le lien qui unit capital social et réussite scolaire, s'interrogeant sur sa nature, son sens (sa causalité) ainsi que sa « directionnalité » (p. 34), dans le but de savoir si le capital social influence directement la réussite scolaire ou si d'autres facteurs entrent en

²⁷ Cette idée est d'ailleurs exploitée dans le chapitre interprétatif (deuxième registre d'analyse).

jeu dans le processus. Le capital social peut, par exemple, exercer un effet de levier sur la motivation et influencer non directement la réussite des élèves (Dika et Singh, 2002 ; Zhang et *al.*, 2008) ; il peut encore être envisagé comme étant le résultat des attentes scolaires et sociales (Stanton-Salazar et Dornbush, 1995). Dans le même ordre d'idées, Mc Neal (1999, cité par Dika et Singh, 2002) suggère que l'implication des parents exerce davantage d'influence sur les conduites de leurs enfants que sur la réussite.

Halpern (2005), quant à elle, va jusqu'à remettre totalement en question la rigueur de cette relation de causalité. Ici, nous sommes confrontés aux limites du paradigme quantitatif face à la difficulté d'appréhender et de saisir la complexité du capital social et au penchant à appliquer un lien de cause à effet aux processus humains. En effet, si les auteurs qui s'intéressent au capital social parlent de « corrélations », d'« interrelations », d'« influence » et de « liens », ils gardent une certaine réserve quant à l'existence d'un lien direct entre les deux variables. À contre-courant du paradigme quantitatif, Becker (1988) propose une approche non prévisionnelle qui englobe l'aspect collectif des activités humaines. Si l'on suit la logique de l'auteur, les éléments ont des influences multiples qui concourent à chaque phénomène. Et les différents acteurs prennent part au processus de manière collective à travers des sous-systèmes sociaux interreliés (Becker, 1988). Ce sont les sous-systèmes dynamiques qui entrent en jeu pour des élèves que je propose d'étudier dans la partie suivante.

1.4. L'objectif de recherche

Le présent chapitre nous a conduits à souligner les potentialités du capital social, notamment ses possibilités d'utilisation à la lumière des problématiques de l'échec scolaire. Appréhendé comme un outil pour l'intervention, il semble recéler un potentiel certain pour les politiques éducatives. Toutefois, les précautions d'usage s'imposent tant la mobilisation du capital social se manifeste comme un phénomène complexe et multidimensionnel qui place la réussite de l'élève au cœur d'un réseau mutuel d'influence. Le capital social se trouve ainsi à la croisée d'au moins quatre sphères de connectivité (Becker, 1975) que sont l'école, la famille, la communauté, mais

également les pairs, les grands absents des écrits sur le capital social. Et il est primordial ici d'accorder une large place aux interactions des acteurs et à leur influence mutuelle dans le phénomène de mobilisation du capital social. Il est aussi nécessaire de tenir compte des multiples structurations qui entrent en jeu : entre l'influence de l'institution en tant qu'entité instituante et les négociations du capital social des différents acteurs qui entrent en scène.

Le fait d'appréhender l'école non plus comme un acteur mais plutôt comme le lieu construit d'interactions permet également de questionner la capacité organisationnelle de l'école à produire elle-même du capital social. Dans cette perspective, l'école détient ainsi son propre capital social, considéré telle une construction anthropologique (De Gaulejac, 2009). Elle se fonde ainsi dans un ensemble plus large, et doit être saisie à la fois comme le lieu principal des interactions entre les différents acteurs, mais également comme un agent de développement du capital social au même titre que les parents, les pairs et la communauté. En d'autres termes, l'école est appréhendée comme « un contexte local d'interactions » des rapports sociaux encastrés dans le temps et dans l'espace, de sorte qu'elle n'apparaît donc plus comme l'unique partenaire de liens qui se tissent avec les élèves, mais se trouve à la croisée des interactions, au centre névralgique entre les différents acteurs du système (Driscoll et Kerchner, 1999).

C'est donc au regard de ces éléments que se pose l'objectif de cette recherche qui sera ensuite détaillé dans la partie conceptuelle. Celui-ci est énoncé de la manière suivante :

Comprendre la mobilisation du capital social dans le contexte spécifique d'un milieu scolaire urbain, défavorisé et multiethnique

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). C'est ce que je propose de voir plus en profondeur dans le chapitre suivant.

Chapitre 2 :

Le cadre théorique

« Tout est social »
Bourdieu [entretien] (1992)

Dans cette partie, j'entends 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 et multiethnique. 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 social²⁸. 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 (2.2). 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 (2.3).

²⁸ Ce cadre à double entrée répond ainsi à une des conditions de recherche énoncées précédemment : la nécessaire distinction entre le capital social accessible (le cadre normatif de la mobilisation) et le capital social mobilisé.

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 (2.1.1). C'est dans cette optique que j'ai 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 que je 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 (2.1.2).

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.

Elle 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 (2.1.2.1), la dimension structurelle (2.1.2.2) et la dimension cognitive (2.1.2.3) 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 (2.1.2.4).

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'information²⁹. 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,

²⁹ La forme de transmission de l'information est relativement peu exploitée dans l'œuvre de Coleman au profit de l'aspect normatif. D'ailleurs Coleman (1988) parle davantage de « *potential for information that inheres in social relation* » (p. 104). Cette notion est davantage exploitée dans la partie sur les réseaux sociaux.

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 solidarité³⁰, 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

³⁰ Ses travaux ont inspiré entre autres la Banque mondiale (Fukuyama, 1995), divers gouvernements, des grandes enquêtes publiques nationales comme l'Enquête sociale générale sur l'engagement social (PRP, 2005), ou encore l'OCDE (2001), qui définit le capital social comme « des réseaux ainsi que des normes et des valeurs et convictions communes » (OCDE, 2001, p.47- également cité par le PRP, 2005).

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 influent 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 les structures sociales dans un contexte. Les auteurs tiennent ainsi compte de la structure qui génère du capital social; Granovetter (1973) parle à ce sujet de capital social encadré (*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 déterminisme³¹ (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 :

Each person (in this instance, a parent), through the skill with which he or she activates capital or plays his or her hand, influences how individual characteristics, such as race and class, will matter in interactions with social institutions and other persons in those institutions. Thus, a closer focus on moments of the activation of capital situated in a field analysis that emphasizes how individual behaviors are (Lareau et Dorvat, 1999, p.50).

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

³¹ Même si son approche est nettement moins déterministe dans ses derniers écrits.

« 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. Morrisette, 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, souligne 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). Je 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), je 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 fond 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 méthodologique³². 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

³² La notion d'« effets pervers » chez Boudon vient toutefois apporter une nuance à cette affirmation.

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.

D'ailleurs, Giddens préfère parler de « propriétés structurelles » plutôt que de structures. Celles-ci se manifestent à travers des règles et des ressources qui sont (re)produites dans l'interaction et se constituent selon trois dimensions : la signification, la domination et la légitimation. Giddens (1981) définit les règles comme étant des conventions sociales connues, et les ressources comme des « *capabilities of making things happen of bringing about particular states of affairs* » (p. 170). Ainsi, sous cet éclairage, le capital social est vu comme un ensemble de règles et de ressources que les élèves reproduisent dans leurs interactions. Enfin, ces trois dimensions rappellent d'ailleurs les dimensions du capital social, exposées précédemment.

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 proches de l'idée de « projets » qui s'incarne de manière particulièrement fournie dans la perspective interactionniste (Morrisette, 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 (« *capabilities* ») 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 entités³³, 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.

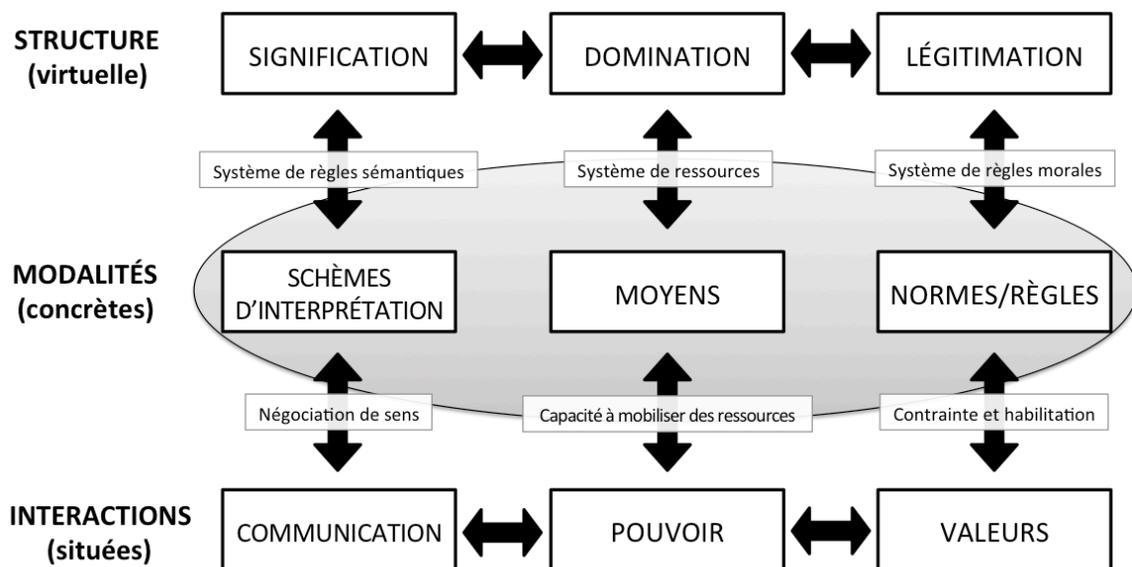
Les notions de « dualité du structurel » et de structuration « encastrent » les acteurs dans les structures sociales : les systèmes existent uniquement par l'action humaine et donc par les acteurs qui mettent en place et interprètent leurs dimensions (p.228). De ce point de vue, la structure devient 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

³³ Voir la critique qu'Archer (1996) fait de la théorie de la structuration à ce sujet.

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)



À 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).

S'impose ici la nécessité d'adopter une « vision non-déficitaire » de l'élève, qui appréhende ce dernier comme un acteur compétent, c'est-à-dire capable de « générer » son capital social et capable d'en rendre compte. Si l'on suit cette logique, les définitions des concepts-clés proposés demeurent imparfaites : il s'agit de définitions complexes et leur confrontation avec le point de vue des acteurs concernés, notamment les élèves, pourrait faire émerger des nuances, voire une remise en question pour certaines d'entre elles. La démarche entendue dans cette recherche doit donc être attentive et fournir de manière dialectique, au sens hégélien du terme, une redéfinition des concepts née de la négociation de sens. Ce rapprochement permet ainsi d'adopter une posture plus critique pour l'étude du capital social dans l'école. Il affine l'objectif principal de recherche et permet de dégager la question principale qui est présentée dans la section suivante, la dernière de ce chapitre.

2.3. La question principale de recherche

Pour rappel, l'objectif de recherche est de comprendre la mobilisation du capital social dans le contexte spécifique d'un milieu scolaire urbain, défavorisé et multiethnique. Cet objectif commence à s'affiner grâce aux principaux apports théoriques issus de cette

partie et débouche sur une question de recherche. À l'éclairage du cadre théorique et en tenant compte des implications induite par le recours dual au capital social et à la théorie de la structuration, la question de recherche prend la forme suivante :

La question principale de recherche : **comment, dans le cadre d'un milieu urbain, défavorisé et multiethnique, les élèves mobilisent-ils le capital social de l'école pour s'en sortir quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours?**

Outre l'accent mis sur l'aspect dynamique et la centration sur l'action des élèves, on remarque dans cette question que la notion de réussite scolaire qui était présente dans le premier chapitre a été abandonnée pour la notion moins normative et moins réductrice de « s'en sortir ». À l'éclairage des éléments présentés dans ce chapitre théorique, on peut en effet imaginer que la mesure de la réussite par l'école puisse entrer en conflit avec les représentations des élèves. Et certains peuvent se fixer des objectifs qui diffèrent de ceux de l'école³⁴. Il se peut également que les élèves utilisent leur capital social dans un autre objectif que celui de la réussite scolaire, comme elle est appréhendée par l'école.

Dans le cadre de cette thèse, ce changement s'est révélé un bon moyen de contourner les limites induites par le recours à la notion de « réussite ». Mais ce glissement va bien au-delà de la seule sémantique, il permet d'éclairer ce qui se joue derrière cette idée de « s'en sortir ». Et d'appréhender le capital social comme un processus dynamique : celui de la mobilisation du capital social par les jeunes. Ce changement laisse la porte ouverte à l'étude du capital social accessible mais aussi celle du capital social mobilisé, à savoir les négociations des élèves et des multiples acteurs qui entrent en jeu, et sans présupposer que leur mobilisation du capital social relève d'un objectif de réussite scolaire. Le fait de « s'en sortir » est ainsi perçu comme un processus qui naît des interactions entre l'élève et son environnement, et notamment l'environnement scolaire, tout en tenant compte des possibilités de cet environnement.

³⁴ C'est ce que laisserait notamment entendre Macé (2014) : pour certains jeunes qui sortent de la DPJ sur qui il a enquêté, réussir, c'était éviter de prendre de la drogue ou de faire de la prison.

Cette question principale se subdivise en différentes questions de recherche qui permettent de renseigner de la manière plus exhaustive possible le phénomène de mobilisation. L'articulation de ces questions suit une logique progressive. Alors que les premières questions de recherche sont plus descriptives, les dernières sont davantage analytiques. C'est la progression et l'ensemble de ces questions qui permettent de répondre à l'objectif de recherche. Je précise que l'assemblage de ces questions est préliminaire et que les implications méthodologiques qui en découlent sont développées dans la partie suivante.

(i) 1^{re} question : quel est le contexte de mobilisation du capital social ?

Cette première question est plus descriptive qu'analytique et participe pleinement de l'approche ethnographique qui sous-tend l'étude de cas sur laquelle elle repose, comme on le voit dans la partie suivante. Cette question cherche à resituer l'objet d'étude dans son environnement, prenant ainsi la forme d'une contextualisation de la mobilisation du capital social. Son objectif est de renseigner le contexte plus large dans lequel a lieu la mobilisation du capital social pour familiariser le lecteur avec les lieux dans lesquels s'opère la plongée ethnographique.

(ii) 2^e question : quel est le capital social accessible présent dans l'école ? Et comment l'école met-elle de l'avant ce capital social pour les élèves?

Cette deuxième question a émergé du rapprochement thématique opéré à partir des dimensions du capital social. Ces dimensions permettent d'étudier l'incarnation du capital social dans l'école. Il s'agit de révéler ce que j'ai appelé par la suite « le cadre normatif du capital social », à savoir les conditions prescrites de mobilisation par l'institution. Plus précisément, il s'agit de la façon dont l'école s'attend à ce que les élèves mobilisent le capital social accessible et prescrit quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours éducatif.

Le fait de poser cette question présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle met en place un premier niveau d'opérationnalisation, et répond donc aux conditions dégagées de la recension des écrits. Les éléments conceptuels mobilisés pour constituer ce cadre normatif sont en lien avec les différentes dimensions du capital social, qui permettent donc de comprendre le capital social dans l'école. Cette question me permet de décrire les normes et valeurs institutionnelles de la dimension normative (Coleman, 1990 ; Putnam, 2000), les ressources et la nature du lien de la dimension structurelle (Bourdieu, 1986 ; Lin, 1999) et la communication institutionnelle autour de ce capital social (Nahapiet et Ghoshal, 1998).

(iii) 3^e question : quel est le capital social mobilisé par les élèves dans le cadre du capital social accessible?

Si la première question (« quel est le contexte de mobilisation du capital social ? ») et la deuxième question (« quel est le capital social accessible ? ») relèvent respectivement de la perspective extérieure et institutionnelle, cette troisième question opère un changement de prisme, amenant une liaison entre la perspective extérieure institutionnelle (le cadre normatif), suscitée par les questions précédentes et l'étude de l'action des élèves. Elle pose un premier jalon et renseigne sur les représentations³⁵ des élèves par rapport au cadre normatif et vise ainsi à connaître les ressources du capital social que les élèves mobilisent quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours éducatif.

(iv) 4^e question : quels sont les processus de mobilisation du capital social mis en place par les élèves en négociation avec l'école?

Cette quatrième question est la question centrale de cette recherche : elle est l'aboutissement des questions précédentes. Le prisme proposé grâce à la théorie de la structuration de Giddens (1987) est d'étudier la mobilisation du capital social dans l'école comme un processus dynamique, fruit des multiples négociations entre les élèves et les

³⁵ Le terme représentations est ici emprunté à Nahapiet et Ghoshal (1998) qui l'exploitent dans la dimension cognitive du capital social, alors qu'ils font référence à l'interprétation et au système de signification qui né entre les acteurs (voir la partie correspondante dans le cadre théorique).

acteurs associés à l'institution, tout en recentrant cette mobilisation sur les élèves, c'est-à-dire sur les actions qu'ils mettent en place. Il s'agit ainsi de comprendre les processus à travers lesquels les élèves (re)produisent les modalités de la structuration. Les processus de mobilisation mis en place par les élèves 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 la partie théorique.

Cette question relève d'un niveau analytique plus avancé que les questions précédentes. Le fait d'avoir des questions de nature aussi différente qui opèrent un renversement de perspective n'est pas non plus complètement innocent. Il va s'agir de relever les divergences entre le cadre normatif (le capital social prescrit et accessible) et la mobilisation des élèves, comme recommandé dans le chapitre précédent (le capital social produit et mobilisé), divergences qui sont exploitées dans le deuxième registre d'analyse. Cette présentation formelle « duale »³⁶ entre le cadre normatif de la mobilisation (comme structure prescrite) d'une part et les acteurs (la mobilisation) d'autre part, rappelle, sur le plan théorique, les critiques émises par Archer (1996) au sujet de la théorie de la structuration.

C'est donc à partir de ce cadre conceptuel et théorique que je propose d'étudier le phénomène complexe de mobilisation du capital social. Cette même approche entraîne un certain nombre d'implications méthodologiques que je propose d'éclaircir dans le chapitre suivant. La méthode utilisée doit notamment tenter de retranscrire le « flux social » (Woods, 1992) des interactions des élèves et des acteurs entre eux dans la mobilisation du capital social. L'étude de cas ethnographique permet de mieux développer le niveau micro du questionnement central de cette recherche. C'est ce point que j'étaye dans la partie suivante.

³⁶ Au sens de dualisme et non de dualité (Giddens), selon l'appropriation toute personnelle que M. Archer (1996) fait de la théorie de la structuration de Giddens.

Chapitre 3 :

Méthodologie

“People are not cultural dopes”
Garfinkel (1967)

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 mon travail de recherche. L’aspect méthodologique prend d’autant plus d’importance au regard des deux apports conceptuels et théoriques sollicités. En effet, comme je l’ai présenté précédemment, le capital social appert 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 thèse 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. Le plan de ce chapitre s’organise en trois étapes complémentaires vers une appréhension méthodologique progressive de l’objet d’étude. Aussi, après avoir présenté le terrain de recherche investigué (3.1), je révèle la démarche d’investigation choisie : l’étude de cas ethnographique (3.2), ainsi que la manière dont celle-ci a été organisée dans le cadre de l’analyse (3.3). Ceci me permet d’opérer un retour et de souligner les éventuelles incidences que mes choix méthodologiques ont pu entraîner (3.4).

3.1. Le terrain de recherche investigué

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, je propose 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 au premier registre d'analyse. Les éléments présentés ici permettent seulement de comprendre le choix de cette école afin de fournir des clés méthodologiques. Il s'agit ici de présenter le milieu et la population-cible (3.1.1), avant de présenter le déroulement de l'enquête de terrain, avec l'utilisation différenciée des multiples sources d'information dans la collecte de données (3.1.2).

Le milieu et la population-cible

Le milieu étudié ici est une école de milieu défavorisé et multiethnique à Montréal. L'école – que je nommerai Pierre-Mathieu – est une grande école secondaire comme il en existe beaucoup au Québec : elle accueille entre 900 et 1000 élèves³⁷. Elle est également pluriethnique puisqu'à peine le quart des élèves ont le français comme langue maternelle. L'école se situe dans un quartier défavorisé. Le choix du milieu investigué est tributaire de ses caractéristiques qui en font une école dite « difficile³⁸ ». Mal classée dans le Palmarès des écoles secondaires, elle présente un fort taux de décrochage scolaire et accueille une population d'élèves qui pourrait être qualifiée de vulnérable, avec plus de 45 % des élèves en retard, 40 % en échec et 50 % des élèves dits handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)³⁹.

³⁷ L'ensemble des éléments concernant l'école est anonymisé afin de ne pas être en mesure de la reconnaître.

³⁸ Les éléments du contexte dans la partie résultats détaillent ce point.

³⁹ Ces éléments descriptifs sont détaillés et approfondis dans le chapitre du premier registre d'analyse.

Je précise également ici que le point d'ancrage et la porte d'entrée de cette recherche sont une Maison des jeunes située au cœur même de cette école⁴⁰. Ce choix s'est voulu stratégique. Il s'agissait dans un premier temps de briser la glace pour tenter de « rejoindre » et d'impliquer les élèves dans la recherche. En effet, le fait de choisir un lieu d'entrée sur le terrain plus neutre que l'école m'a permis d'approcher plus facilement les élèves qui manifestaient une double distance face à l'institution scolaire et face à tout ce qui est académique (peu comprenaient pourquoi je faisais un doctorat et pourquoi je m'intéressais à eux). Ainsi, la recherche a tout d'abord été présentée aux responsables de la Maison des jeunes puis au directeur de l'école. J'ai ensuite présenté ma recherche au comité des élèves pour leur en expliquer les tenants et les aboutissants. L'introduction à l'ensemble des intervenants scolaires s'est faite au fur et à mesure de mes rencontres et de mes déambulations dans l'école, en ce sens qu'il n'y a pas eu de présentation en équipe-école. Cette entrée progressive s'est voulu en accord avec une approche très ethnographique et progressive de mon entrée sur le terrain. Toutefois, il a d'emblée été établi que je ne rentrerais pas dans les salles de classe, ce qui constitue une des limites de ma recherche.

J'ai ensuite décidé de prendre mes quartiers dans la Maison des jeunes au cœur même de l'école comme premier lieu d'observation. Ce premier lieu d'observation a été choisi parce qu'il offrait plusieurs avantages qui répondaient ainsi aux conditions méthodologiques présentées précédemment. Tout d'abord, la Maison des jeunes m'a offert un premier angle d'approche et un point de vue privilégié sur l'objet de recherche, lui conférant une distance juste avec les ressources scolaires. Ensuite, elle m'a permis de faire mes marques rapidement dans la structure scolaire et d'accéder plus facilement aux différents acteurs et instances de mobilisation en dehors des classes. Surtout, passer par la Maison des jeunes m'a permis de nouer plus facilement des liens de confiance avec les élèves et de dépasser les distances qui auraient pu hypothéquer mes accès à ces jeunes dits vulnérables, dues à leurs propres distance et méfiance envers le milieu scolaire. La Maison des jeunes m'a ainsi permis d'accéder à plusieurs jeunes qui se trouvaient en marge du système scolaire.

⁴⁰ Je reviens sur les effets possibles de ce choix dans la partie sur les incidences méthodologiques.

Les participants ont été recrutés à la Maison des jeunes à partir de l'automne 2010 et au cours de l'hiver 2011. Si l'objectif méthodologique initial était de se concentrer sur les classes de secondaire II et III⁴¹, le spectre a été toutefois élargi en fonction des contingences du terrain et des disponibilités des élèves, mais aussi en fonction des changements et modifications qui ont affecté l'objet de recherche. Eu égard à ces conditions, les élèves ont été sélectionnés, dans la mesure du possible, sur la base de la variété de leurs profils : (1) les élèves qui « s'en sortent »⁴² et qui, en dépit d'échecs scolaires, continuent de s'accrocher, c'est-à-dire qui ne sont pas en situation de décrochage scolaire ; (2) les élèves qui « échouent » du point de vue institutionnel et/ou ont décroché du système éducatif ; (3) les élèves qui « réussissent » du point de vue institutionnel et ne connaissent pas l'échec scolaire. Je précise que la sélection de cette population-cible a été validée par les agents « porteurs » de capital social au sein de l'école (surveillants, intervenants et enseignants).

Une difficulté méthodologique est née de la multiplicité de données sollicitées. En effet, tous les élèves n'ont pas pris part à l'ensemble des dispositifs méthodologiques. La collecte de données n'a pas été exempte de cahots ; j'ai dû moi-même faire face à plusieurs « incidents ethnographiques », pour reprendre l'expression de Malinowski (1993). Au final, seulement neuf élèves ont contribué à tous les moments de la collecte, c'est-à-dire à la fois aux observations, aux questionnaires et aux entretiens. À titre indicatif, je recoupe dans le tableau suivant les caractéristiques de la population-cible, c'est-à-dire les élèves qui ont été suivis de manière récurrente au cours des trois années qu'a duré la collecte, en inscrivant les modalités principales de collecte de données qui leur sont liées. Cette clarification est essentielle puisque ce sont les élèves que l'on retrouve dans le premier registre d'analyse. Je précise enfin que les noms des élèves ont été changés.

⁴¹ C'est-à-dire les classes où les taux de redoublement sont les plus élevés (MELS, 2009).

⁴² Comme je l'ai souligné dans la problématique, plutôt que de me référer à la notion de réussite, j'ai préféré lui substituer celle de « s'en sortir », plus englobante et qui met plus l'accent sur les négociations autour du capital social. Aussi, lors de la sélection des élèves résilients, à savoir ceux qui « s'en sortent », un soin particulier a été apporté à définir les situations de réussite et pour que les critères utilisés soient explicites.

Tableau 2 : le profil des élèves suivis selon la méthode de collecte

| Nom | Âge | Classe | Vague migratoire | Pays d'origine | EHDA A | Modalités méthodologiques |
|---------------------|-----|--|----------------------------|---------------------------|--------|--|
| Eddy | 17 | Sorti de l'école | 2e génération | Haïti | N/A | Observations et entretiens |
| Yacine | 17 | Adaptation ⁴³ et sorti de l'école | 2 ^e génération | Algérie | TC | Observations |
| Antoine | 17 | Adaptation et renvoi | N/A | Canada (Qc) | TC | Observations |
| Parfait | N/A | Adaptation | 2 ^e génération | Haïti | TC | Observations |
| Brandon | 13 | Adaptation | 2 ^e génération | Salvador ? | TA | Observations, questionnaires et entretiens |
| Dagobert | 19 | Sorti de l'école | 2e génération | Haïti | N/A | Observations et questionnaires |
| Dario | 16 | Régulier : secondaire 4 | 2 ^e génération | Salvador et Guatemala | Non | Observations, questionnaires et entretiens |
| Danny | 12 | Régulier : secondaire 1 | N/A | Canada (Qc) | TA | Observations, questionnaires et entretiens |
| Edouardo | 15 | Régulier : secondaire 4 | 2 ^e génération | Costa Rica et Canada (Qc) | Non | Observations, questionnaires et entretiens |
| Gaens | 15 | Régulier : secondaire 4 | 1 ^{re} génération | Haïti | Non | Observations |
| Michael | 12 | Régulier : secondaire 1 | 2 ^e génération | Haïti | Non | Observations, questionnaires et entretiens |
| Mahmoud | 15 | Régulier : secondaire 4 | 2 ^e génération | Haïti | Non | Observations, questionnaires et entretiens |
| Mabrouk | 16 | Renvoyé | 2 ^e génération | Maroc | N/A | Observations |
| Pascal | 16 | Régulier | 2 ^e génération | Haïti | Non | Observations |
| Roberto | 17 | Adaptation | NA | NA | TA | Observations, questionnaires et entretiens |
| Saint-Martin | 13 | Adaptation | 2 ^e génération | Haïti | TA | Observations, questionnaires et entretiens |
| Toufik | 15 | Régulier : secondaire 3 | 2 ^e génération | Maroc | Non | Observations, questionnaires et entretiens |

⁴³ Adaptation pour adaptation scolaire.

| | | | | | | |
|---------------|----|------------|----|-------------|----|--|
| Yael | 14 | Adaptation | NA | Canada (Qc) | TA | Observations, questionnaires et entretiens |
| Yassim | 15 | Adaptation | NA | Canada (Qc) | TA | Observations |

Certaines sections du tableau sont vides pour cause d'informations qui n'ont pas été confirmées et impossibles à valider auprès d'autres sources pour plusieurs raisons, comme le départ de l'élève, un manque de précision ou des informations contradictoires. Les informations consignées sont celles qui ont été recoupées auprès des principaux acteurs scolaires. La partie suivante permet de détailler toutes les méthodes en fonction de leur importance relative. Pour des facilités de lecture, chaque méthode de collecte est complétée par une partie analytique.

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

Les questions de recherche énoncées à la fin du chapitre précédent 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 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 (3.2.1). 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 (3.2.2).

3.2.1. 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 (3.2.1.1) et notamment de révéler le statut particulier et l'apport de l'ethnographie dans cette étude de cas (3.2.1.2). Ces différents aspects complémentaires permettent ainsi de souligner les implications méthodologiques de la démarche engagée (3.1.2.3).

3.2.1.1. 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'empirie, 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.

Cette mise en situation permet, selon Stake (1995) d'étudier un objet complexe dans son système de mobilisation afin de comprendre l'ensemble des processus sociaux à l'œuvre.

Grâce à la prise en considération de la complexité de la réalité, à l'image de la pluralité des facteurs endogènes et exogènes qui entrent en jeu dans la mobilisation du capital social, l'étude de cas permet un examen approfondi des systèmes complexes tels que les systèmes humains (Mucchielli, 1996). Dans le cadre de cette recherche, elle révèle ainsi les interactions sociales entre l'élève et les différents acteurs qui participent de la mobilisation du capital social par l'élève. L'adage d'Hamel (1998) résume bien cela quand il avance que « l'étude de cas est la mise en chantier de la sociologie de l'action » (p.224).

Si l'étude de cas est principalement descriptive, aussi bien dans la production que dans l'analyse des données (Hamel, 1998), il en existe pourtant plusieurs types, selon les auteurs et les courants de pensée auxquels ils se rapportent. Le type retenu, qui a semblé le plus pertinent eu égard à l'objet de cette recherche, est l'étude de cas ethnographique (Merriam, 1998). Au-delà de la simple description, l'étude de cas ethnographique vise à mieux renseigner le « comment » et le « pourquoi » méthodologiques selon Yin (2009), favorisant ainsi la compréhension des manifestations du phénomène à l'étude. Si, pour certains, l'étude de cas est très proche de l'ethnographie (Paillé, 2010), pour d'autres, elle s'en distingue clairement sur un point. Alors que l'ethnographie cherche à rendre compte des traits culturels propres à un groupe donné, l'étude de cas fournit une compréhension nettement plus holistique de l'objet à l'étude (Verschuren, 2003).

L'étude de cas est donc toujours singulière, ce qui est le propre de la recherche qualitative (Poupart, Groulx, Deslauriers, Laperrière, Mayer et Pires, 1997), le cas n'ayant d'ailleurs pas été choisi en fonction de son nombre ni de sa représentativité, mais plutôt pour l'intérêt qu'il présente et l'éclairage particulier qu'il fournit à l'objet de recherche. À ce sujet, Yin (2009) rappelle la nécessité de faire une distinction entre le cas à l'étude et l'objet d'étude, le premier contenant « relativement » le second. Mercier (2015), prolongeant l'idée de Merriam (1998), tend la perche explicative : reprenant l'image des frontières pour délimiter le cas de ce qui en est exclu, il affirme ainsi que « [le cas] est une entité autour de laquelle une frontière peut être tracée. » (p.62). Dans le cadre de

cette recherche, le cas est unique : il s'agit d'une école secondaire de milieu défavorisé et multiethnique ; l'objet est représenté par la mobilisation du capital social.

Enfin, pour étudier ce contexte complexe, l'étude de cas recourt à une combinaison variable de méthodes (Pepin, 2015). Cette pluralité présente de nombreux avantages. Tout d'abord, elle a pour but de favoriser un approfondissement de l'objet d'étude ; l'étude de cas permettant ainsi de « plonger » (Cléret, 2013) dans le milieu en multipliant les angles d'attaque pour en étudier les aspects. Par ailleurs, cette pluralité permet également de parvenir à une compréhension plus fine du phénomène étudié afin d'éprouver, sur le modèle de la démarche de Larouche (2005), la validité et la pertinence des catégories émergentes (Barribeau, 2005). Toutefois, dans le cas de cette thèse, l'ethnographie possède un statut particulier face aux autres méthodes de collecte de données.

3.2.1.2. L'ethnographie dans l'étude de cas

Si l'ethnographie est généralement présentée comme une méthode en soi, dans le cadre de cette recherche, elle prend plutôt la forme d'une condition à la recherche, en ce sens qu'elle en constitue le fil conducteur : elle tisse la démarche de cette recherche, du début à la fin, et épouse les critères de l'étude de cas, soulignant ainsi l'interfécondité des méthodes. Dans cette optique, s'imprégner du milieu est devenu une condition d'autant plus importante dans un environnement aussi stigmatisé. Au même titre que la confiance des participants (des élèves, de leurs parents), mais également la « séduction de l'institution » dont parle Pepin (2011), y ont pris une place prépondérante.

Les individus ne sont pas des « idiots culturels » écrivait Garfinkel en 1967. Cet axiome prend un sens particulièrement fort dans un environnement aussi stigmatisé que celui de l'école secondaire dans laquelle a lieu cette recherche, qui, comme on le voit dans la partie descriptive du premier registre d'analyse, présente tous les signes extérieurs d'une école difficile : un quartier pauvre, une forte immigration, un fort taux de décrochage

scolaire, des programmes de cheminements particuliers⁴⁴ (etc.). La dissymétrie, ou la « divergence d'objectifs » dont parlent Desgagné et *al.* (2001), qui oppose les deux mondes, est donc clairement plus marquée et joue d'autant plus sur le déroulement de la recherche. Elle en constitue un paramètre intrinsèque. Une approche comme l'ethnographie qui accorde plus d'importance au terrain et aux pratiques, telle qu'encouragée notamment à travers la tradition de la recherche participative, me semble donc être une clause d'inspiration nécessaire avant d'aborder le terrain. C'est encore en ce sens que la démarche ethnographique a été choisie comme fil conducteur de cette étude de cas.

L'ethnographie exige une présence prolongée et une implication régulière sur le terrain de recherche. De même, la compréhension du milieu, le décryptage des codes, la sélection des personnes-ressources et des participants ont certainement bénéficié de cet investissement méthodologique. Il s'agit, dans le cadre de cette recherche, d'une ethnographie « en profondeur » [*in depth ethnography*, Rahm, 2012) qui combine recherche du détail et multiplicité des données collectées pour renseigner sur l'objet d'étude. À cette fin, la démarche ethnographique m'a permis d'aborder le phénomène de mobilisation du capital social de « l'intérieur » (Piette, 1997). Un regard extérieur aurait difficilement permis de parvenir à ce niveau de compréhension étant donné le risque d'adopter alors une approche plus prescriptive, voire normative, en tous les cas réductrice de la complexité de la réalité à l'étude. Au contraire, le regard intérieur de la démarche ethnographique m'a permis de traduire avec plus d'acuité le point de vue des acteurs, mais aussi de me rapprocher le plus possible des multiples interrelations du phénomène et de son environnement dans une vision élargie et complexe du phénomène à l'étude.

L'ethnographie insère l'étude de cas dans un flux de signification préexistant (Rahm, 2012) dont elle permet de rendre compte. Aussi, une attention toute particulière est accordée dans les parties suivantes à la démarche ethnographique de cette étude de cas, à travers l'importance conférée aux observations. Mais avant d'entrer plus en détail dans les diverses méthodes de collecte de données, je propose de clore cette section sur les

⁴⁴ Ces éléments sont détaillés dans la partie consacrée au premier registre d'analyse.

implications méthodologiques de cette étude de cas ethnographique, qui soulèvent certaines des considérations dont j'ai tenu compte dans ma démarche méthodologique.

3.2.1.3. 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. La réflexion de ce chapitre est ainsi orientée sur les dispositifs qui vont favoriser la participation active et la réflexivité des élèves. Un questionnement se dessine en parallèle sur les enjeux que Poupart (1997) qualifie d'éthico-politiques et qui sont soulevés par les caractéristiques de la population-cible. La prise en compte de ces enjeux a notamment consisté à adopter une approche non normative et non déficitaire, à appréhender le milieu investigué comme étant certes complexe, mais surtout comme possédant ses propres règles et ses propres codes empiriques.

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 que je représentais et dont ils se méfiaient. Ainsi, à plusieurs reprises, des élèves se sont plaints du fait que je les « espionn[ais] », ils ne comprenaient pas pourquoi on s'intéresserait à eux, pas plus qu'ils ne comprenaient l'intérêt d'un doctorat puisque dans l'esprit de certains, cela signifiait que je voulais devenir médecin (« tu veux être docteur ? »). Certains se demandaient (ainsi que leurs parents) ce qu'ils avaient bien pu faire de mal pour susciter une telle attention. Conséquemment, les critères de recherche ont été rappelés à plusieurs reprises au cours

des trois ans et demi de terrain, toujours dans le respect des critères d'éthique, dont la négociation et l'adaptation constantes ont été validées par le comité d'éthique de l'UdeM⁴⁵, qui a fait preuve d'une grande souplesse dans l'adaptabilité des critères au terrain de recherche. Mais c'est en grande partie la démarche ethnographique qui a facilité ce rapprochement et cette négociation entre les deux mondes de la recherche et de la pratique.

L'utilisation d'une méthode qualitative s'est imposée à l'esprit de cette recherche comme un apport complémentaire aux études quantitatives mentionnées dans l'état des connaissances sur le capital social. Cette recherche se veut donc compréhensive au sens webérien du terme : elle cherche à comprendre les mécanismes à l'œuvre dans la mobilisation du capital social. À la lumière du cadre théorique, il s'agit de rendre compte de toute la complexité qui tisse les négociations sous-jacentes au phénomène de mobilisation du capital social, c'est-à-dire de tenir compte des multiples (inter)actions à travers lesquelles le processus de mobilisation du capital social se met en place et se maintient ; toute la difficulté résidant pour l'étude de cas ethnographique à rendre compte de cette réalité polymorphique en l'organisant selon un ensemble cohérent.

Enfin, cette approche compréhensive se veut aussi relationnelle et co-constructive de sens. Elle consiste à se placer du point de vue de l'élève, à comprendre et à rendre compte au mieux ses représentations, ses stratégies. « Essayer de rendre raison » comme le dit Bourdieu dans la *Misère du Monde* (1993), de retranscrire l'expérience, de la manière la plus exhaustive et explicite possible. La réflexion de ce chapitre est ainsi orientée sur les dispositifs qui vont favoriser la participation active et la réflexivité des élèves, mais également sur la disposition générale du chercheur (moi, en l'occurrence) pour favoriser la parole de l'élève. Disposition qui s'incarne notamment en une démarche faite de flexibilité et de souplesse, réclamant une adaptation continue du chercheur à son terrain (Morrisette, 2011) et une acceptation du caractère évolutif de sa recherche.

⁴⁵ Je pense notamment à la validation des formulaires éthiques qui a été la croix et la bannière. Après plusieurs flops conséquents sur le terrain, le comité d'éthique de l'UdeM a accepté que je valide les questionnaires avec les parents par téléphone, avec une personne de référence qui parfois faisait office de traducteur, et en présence des élèves qui ainsi se faisaient rappeler les conditions éthiques de la recherche.

3.2.2. 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 ma démarche et que j'ai pu suivre 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 thèse (3.1.2.1). La collecte des documents de presse permet, dans un second temps, de contextualiser l'objet de cette recherche (3.1.2.2.) ; tandis que l'étude des documents institutionnels renseigne ensuite sur le capital social accessible de l'école (3.1.2.3). Les questionnaires portant sur la mobilisation des élèves constituent le quatrième temps (3.1.2.4) auquel s'ajoutent les entretiens de groupe qui aident à comprendre les processus de mobilisation (3.1.2.5).

3.2.2.1. Les observations : le fil conducteur méthodologique

Le fait de présenter en premier lieu les observations n'est pas bénin. Celles-ci ont un statut particulier dans le cadre de cette étude de cas ethnographique, en ce sens qu'elles constituent, comme mentionné précédemment, le fil conducteur de cette recherche : elles font partie intégrante de la démarche, du début à la fin. À cela s'ajoute qu'elles constituent le liant entre les différentes méthodes de collecte qui autorisent une forme de validité (Barribeau, 2005) plus exhaustive. En ce sens, les observations ont permis ici de renforcer, nuancer, approfondir ou illustrer le propos, respectant la démarche

ethnographique à mi-chemin entre la description et l'analyse des faits. Elles servent à mettre en perspective et se combinent avec tous les autres outils de collecte : les observations complètent les données issues des journaux, des documents officiels, des questionnaires et des entrevues. Elles constituent l'ingrédient nécessaire à une analyse approfondie. Et puisqu'elles sont le fil conducteur autour duquel s'organisent toutes les autres méthodes de collecte de données, chaque élément qui en provient sera établi comme tel.

L'anthropologue Godelier (1985) a recours à l'image d'« une descente dans un puits » (p.148). Hamel (1997) précise sa pensée : il s'agit d'une « immersion prolongée de l'observateur dans un groupe local où il a choisi de vivre pour en observer systématiquement les modes de vie et de pensée » (p. 227). L'observation participante a donc permis d'observer, « de l'intérieur », dirait Pires (1997), la réalité des élèves en situation, de questionner leurs pratiques de mobilisation du capital social, de décoder les stratégies sociales mises en place par les élèves, de décrypter l'ensemble de ces codes (Woods, 1992). L'immersion a donc été essentielle pour pouvoir tenir compte du contexte de l'action, c'est-à-dire les multiples interactions et négociations qui entraînent en jeu, en cours d'action, dans cette mobilisation du capital social.

Au fur et à mesure que cette recherche progressait, les observations ont été de plus en plus ciblées, d'autant plus qu'elles profitaient de la fécondité des résultats issus des autres méthodes de collecte. Mon regard s'est ainsi affûté au rythme de mon expérience sur le terrain (Vidal et Morrissette, 2014) afin de cibler progressivement les événements les plus pertinents par rapport à l'objet de recherche, qu'il s'agisse des routines qui étaient en train de prendre forme sous mon regard – ce que Piette (1992) appelle les « modes majeurs » de la réalité, ou bien, au contraire, les événements qui venaient briser cette régularité, soit les « modes mineurs ».

Ces observations se sont déroulées entre le 12/11/2009 et le 10/06/2013. Au rythme d'une à deux journées par semaine⁴⁶, cela totalise environ 200 jours d'observation, en comptant les évènements spéciaux comme :

- les rencontres du Conseil d'établissement ;
- les journées Portes Ouvertes ;
- les rencontres parents-enseignants ;
- les journées spéciales (i.e. remises de diplômes, fêtes de Noël, etc.) ;
- les sorties éducatives.

Les objets d'observation ont pris plusieurs formes et se sont affinés au fur et à mesure que j'arpentais mon terrain et que, parallèlement je m'imprégnais des lectures sur le capital social. L'immersion dans la vie de l'école en général a toutefois marqué les prémises des observations. Mon regard s'est toutefois affiné et précisé sur les objets d'intérêt empirique, à savoir autour des difficultés que les élèves rencontraient dans leur parcours, les ressources qu'ils mobilisaient, la manière dont ils le faisaient, ce qu'ils en disaient. C'est ainsi que progressivement, j'en suis venue à m'intéresser tout particulièrement à ces situations « de flottement », c'est-à-dire ces situations où les élèves rencontraient une difficulté et s'interrogeaient sur la personne la plus à même (de leur point de vue) de les aider, c'est-à-dire avant même de la mobiliser comme ressource. Ces difficultés pouvant être de plusieurs ordres, qu'elles soient académiques, professionnelles (recherche de travail) ou plus personnelles (des problèmes avec un autre élève, avec un membre du personnel ou des problèmes familiaux). Ces (trop rares !) moments se sont révélés très riches sur le plan du potentiel analytique. Mon rôle, dans ces moments de flottement, a consisté plus précisément à suivre le courant de pensée des élèves et favoriser leur réflexivité, et donc à assurer le passage de la « conscience pratique » à la « conscience discursive » (Giddens, 1987).

⁴⁶ Il s'agit d'une fréquence moyenne dont le compte précis est consigné dans mon journal de bord.

La posture d'observation participante d'opportunité

Il existe plusieurs postures d'observation qui sont reprises dans la classification d'Adler et Adler (1987) et qui correspondent à divers degrés de révélation (observation masquée ou ouverte), de compréhension (observation non participante ou observation participante) et de distanciation (observation participante périphérique, active ou complète) avec le terrain (Lapassade, 2001 ; Vidal et Morrissette, 2014). Lapassade (n.d.) explique ainsi qu'à travers sa posture d'observateur, le chercheur s'attribue le rôle qui lui correspond le mieux en fonction de son appartenance au terrain et des formes de relations subséquentes qu'il entretient avec celui-ci. La posture choisie est donc étroitement liée aux objets d'études.

Initialement, j'avais opté pour une observation ouverte dite flottante, ou « périphérique » pour reprendre le terme d'Adler et Adler (1987). Celle-ci consistait à prendre part au quotidien scolaire, en conservant une certaine distance avec l'objet étudié, ou, pour citer Latour et Woolgar (1988), à se « rendre familier d'un terrain tout en demeurant indépendant et à distance » (p. 23). Toutefois, assez rapidement, je me suis rendu compte des limites de cette posture périphérique, un peu en retrait de l'action principale qui ne s'imbriquait pas avec mon terrain. En effet, elle créait une distance avec les élèves, qui n'arrivaient pas à me catégoriser (me collant tour à tour une étiquette d'enseignante, de bénévole, d'intervenante, voire « d'espionne »), se méfiant de moi. Ils se demandaient pourquoi on s'intéressait à eux et ne comprenaient pas la pertinence de ma recherche doctorale. La posture me gardait à distance, m'empêchant de saisir les opportunités d'observations qui s'offraient à moi : je restais en quelque sorte à l'extérieur de l'action. Je m'en suis rendu compte par la suite : la distance induite dans ma posture traduisait à leurs yeux la distance qu'ils entretenaient avec des ressources taxées d'institutionnelles, procédant ainsi des logiques différentes de deux mondes : celui de la recherche et du terrain.

Au regard de tout cela, j'ai donc opté pour une approche plus souple et plus flexible, appliquant ainsi à la lettre le principe d'Hopwood (2007) selon lequel la posture de

l'ethnographe n'est jamais complètement définitive et est adaptable au terrain. Je me suis donc intéressée à ce que Lapassade (n.d.) appelle « l'observation complète par opportunité » (ou l'observation par conversion d'Adler et Adler, 1987). Cette posture, qui consiste à exploiter chaque opportunité du terrain en fonction des circonstances, m'a permis de résoudre le problème, et très rapidement, je suis parvenue à réduire la distance qui s'était instaurée avec certains élèves. De la sorte, j'ai revêtu plusieurs chapeaux et pris part à des activités qui sollicitaient plusieurs formes d'observation (surveillante dans les couloirs, accompagnatrice de l'aide aux devoirs, coach de hockey, aide logistique, etc.) dont les fonctions inhérentes à ces activités n'auraient pu cadrer avec la posture d'observateur périphérique initialement choisie puis abandonnée.

En outre, cette posture d'observation complète m'a également permis de multiplier les perspectives, évitant ainsi un écueil fréquent en ethnographie que Vienne (2008) appelle la « relation d'unilatéralité » : on ne connaît jamais le point de vue de l'autre. De fait, j'ai ainsi pu varier les points de vue sur l'objet de recherche, et suis moi-même devenue, par moment, un objet de recherche quand les élèves me mobilisaient en fonction de différents problèmes qu'ils rencontraient. De fait, il a fallu redoubler d'attention et mettre en place des garde-fous pour objectiver les événements étudiés auxquels je prenais part. Car si l'ethnographe doit être capable de vivre en lui les tendances de la culture qu'il étudie, il doit également pouvoir en rendre compte (Pepin, 2011) regardant ainsi son objet de l'intérieur mais également de l'extérieur (Piette, 1997).

À ce sujet, Bourdieu (2003) parle d'« objectivation participante ». Elle implique une double rupture pour le chercheur. Premièrement, le chercheur doit se détacher des siens, de sa société (Hamel, 1998) et de ses pré-notions au sens durkheimien du terme, procédant ainsi à ce que Vienne (2008) appelle une « *tabula rasa* anthropologique ». Deuxièmement, la distanciation s'opère par rapport à la société étudiée. Outre la multiplicité des données, plusieurs démarches et procédés permettent d'assurer la double « dissociation méthodique » (Lapassade, 2001) entre le terrain et la pratique et entre le chercheur et l'objet. Le journal de bord est un des « garde-fous » pour maintenir la distanciation nécessaire (Bourdon, 2016) avec soi. Toutefois, il est nécessaire de préciser

qu'une idéalité de la neutralité ou du détachement n'est pas totalement possible et que le détachement n'a pu se faire qu'*a posteriori* et donc grâce à l'écriture et à la relecture du journal de bord.

L'utilité du journal de bord

Le journal de bord prend d'autant plus d'importance dans le cadre d'une immersion comme celle de l'observation participante, dans laquelle il faut faire travailler ensemble l'observation – qui implique une distance – et la participation – qui implique une immersion (Lapassade, 2001). Le journal de bord permet de retranscrire le vécu et de décrire au fur et à mesure l'expérience de ceux qui sont observés, dans ce cas-ci les élèves. Il prend la forme d'un garde-fou qui permet d'objectiver l'expérience du terrain. Ainsi le journal de bord, ou plutôt les journaux de bord, puisqu'il en a fallu plusieurs pour condenser l'expérience de terrain, se sont divisés en deux parties : une entrée descriptive où j'ai retranscrit mes observations sur les situations observées, en prenant soin d'être la plus objective et la moins analytique possible. Et une partie plus analytique où je pouvais commencer à opérer des rapprochements entre les idées, voire parfois amorcer une interprétation en éclairant des situations particulières à partir des concepts et théories sur le capital social que je lisais au fur et à mesure.

Mais l'exercice s'est révélé beaucoup moins simple qu'il n'y paraît. Tout d'abord, au niveau de la prise de notes, puisque j'ai tôt fait de remarquer les réticences des élèves vis-à-vis de moi quand je prenais des notes et qui traduisaient, je m'en suis rendu compte par la suite, une réticence vis-à-vis de l'écrit. Ainsi, alors que l'enjeu principal était de les atteindre, et donc de dépasser cette distance avec l'institution scolaire en général et avec le monde de la recherche en particulier⁴⁷, le mode de l'écrit contribuait justement à creuser ce fossé entre eux et moi. Cela a contribué à alimenter les soupçons de plusieurs qui pensaient que j'étais là pour les « espionner », ne comprenant pas ce que je leur voulais ou encore qu'on puisse s'intéresser à leurs représentations. Pour remédier à cela, j'ai donc commencé à prendre des notes dans les toilettes. Alors que j'observais une

⁴⁷ Beaucoup me demandaient quand je leur expliquais que je faisais un doctorat, si je voulais être médecin.

situation pertinente du point de vue de mon objet de recherche (un élève qui demande de l'aide à un intervenant), il me suffisait de mémoriser des mots représentatifs de la situation, que je m'empressais par la suite de développer et de remettre en contexte dans les toilettes sur des petites feuilles blanches destinées à cet effet. Le soir, je retranscrivais ces petites feuilles volantes dans mon journal de bord. Tel est le rituel de prise de notes qui m'a accompagnée au cours de mes années de terrain. Tous les matins, en partant à l'école, je m'assurais donc d'avoir fait le plein de petites feuilles volantes que je gardais en permanence sur moi.

Mais l'exercice de retranscription a également été exigeant sur le plan de la forme. Poupart (2011) le rappelle, alors qu'il fait référence à l'écriture subtile de Goffman, qui tient compte de la diversité tout en rendant compte des cheminements singuliers. Ces stratégies d'écriture ont pris la forme d'un impondérable dans le cadre d'une catégorisation émergente comme celle de cette recherche. Il a donc fallu prendre le plus de notes possible pour renseigner le contexte et donner ainsi les clés de lecture sur le phénomène étudié, ces explicitations et clarifications sont présentes tout au long du premier registre d'analyse. La prise de notes dans le journal de bord a ainsi facilité les allers-retours constants entre la pratique et la théorie (Larouche, 2011), les observations permettant également de lier les diverses méthodes de collecte de données que je présente ci-après.

3.2.2.2. L'étude des documents de presse : le contexte de mobilisation du capital social

La nécessité d'étudier le contexte de mobilisation est née du contact avec le terrain et participe pleinement de l'approche ethnographique qui sous-tend l'étude de cas sur laquelle elle repose. Il s'agit de resituer l'objet d'étude dans son environnement, et ainsi de contextualiser la mobilisation du capital social. Son objectif est de renseigner le contexte plus large dans lequel a lieu la mobilisation du capital social pour familiariser le lecteur avec les lieux dans lesquels s'opère la plongée ethnographique. Les documents de presse collectés tout au long de mon étude de cas ethnographique ont permis de documenter l'image extérieure de l'école, c'est-à-dire telle qu'elle est renvoyée par les

principaux médias pour pouvoir en faire le portrait le plus précis possible. Cette contextualisation pose les premières balises vers l'appréhension de la mobilisation du capital social. Il est important de préciser qu'il ne s'agit ici nullement de la perspective institutionnelle ou encore des acteurs de l'école, comme c'est le cas dans la section suivante, mais davantage de l'image que l'école renvoie d'elle-même et la perception que les médias relaient. L'optique choisie ici est la perspective médiatique.

Le corpus de documents a été constitué sur la base de recherches sur Internet, mais également en fonction des découvertes effectuées à mesure que mes recherches sur le sujet se faisaient plus volumineuses. Les documents ont été sélectionnés puis retenus en fonction de leur pertinence (le nom de l'école étant le mot-clé pour l'extraction des articles, il se retrouve soit dans le titre ou dans le corps du texte) et de leur actualité. Ainsi, le corpus est composé de l'ensemble des documents qui renseignent sur l'école, à savoir : des articles de presse, des reportages vidéo et radio sur l'école issus de la presse nationale et locale comme le Journal de Sainte-Mélanie⁴⁸, le journal associatif du quartier, l'AMECQ, Canoë, l'Express, La Presse, Radio-Canada, TVA Nouvelles, Métro et le Journal de Montréal. J'ajoute à cela les reportages et vidéos réalisés sur le quartier et sur l'école et les documents de communication officiels sur les résultats (du MELS, de la Ville, des journées sur la Persévérance) ainsi que le palmarès de l'institut Fraser. Ces deux dernières publications, moins destinées au grand public, donnent toutefois des informations sur les résultats des élèves, et produisent des données brutes qui sont reprises par les supports médiatiques cités plus haut.

3.2.2.3. L'étude des documents institutionnels : le capital social accessible

Comme on l'a vu dans le cadre théorique, la nécessité de renseigner le capital social accessible a émergé du rapprochement thématique opéré à partir des dimensions du capital social. Plus précisément il s'agit de la manière dont s'incarne le capital social d'un

⁴⁸ Le nom du journal est volontairement anonymisé car il s'agit d'un journal de quartier. Je précise ici que, pour des raisons évidentes de protection de l'anonymat (du lieu de recherche et de ses acteurs), je ne peux mettre à disposition du lecteur le corpus ainsi réuni, de même que j'ai évité dans les sections suivantes d'avoir recours à des citations qui puissent mener aux documents en question sur Internet.

point de vue institutionnel, c'est-à-dire la façon dont l'école s'attend à ce que les élèves mobilisent le capital social quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours éducatif. Elle constitue une étape supplémentaire dans l'étude du contexte et permet de restituer ce que je désigne, par la suite, comme le cadre normatif de la mobilisation, à savoir les conditions prescrites de mobilisation du capital social par l'école.

Le fait de poser cette question présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle met en place un premier niveau d'opérationnalisation, et répond donc aux difficultés susmentionnées dans la recension des écrits. Les éléments conceptuels mobilisés pour constituer ce cadre normatif sont en lien avec les différentes dimensions du capital social, qui permettent de comprendre l'opérationnalisation du capital social dans l'école. Cette question sert donc à décrire les normes et valeurs institutionnelles de la dimension normative (Coleman, 1990 ; Putnam, 2000), les ressources et la nature du lien de la dimension structurelle (Bourdieu, 1986 ; Lin, 1999) et la communication autour de ce capital social (Nahapiet et Ghoshal, 1998).

Les documents officiels de l'école, c'est-à-dire les documents soumis ou repris par l'école, ont permis de renseigner la manière dont s'incarne le capital social sur le plan organisationnel. Ils nourrissent la réflexion quant à la deuxième question : quel est le capital social accessible ? L'objectif général étant de révéler, cette fois-ci, le point de vue institutionnel sur la mobilisation du capital social afin de proposer une opérationnalisation du concept, soit son cadre normatif.

Le corpus de documents suivants a été sélectionné au cours de la partie ethnographique :

- les documents officiels comme les plans de réussite, le projet éducatif, les conventions de gestion et de réussite éducative ;
- le code de vie ;
- les procès-verbaux et autres documents informatifs délivrés au cours des différentes réunions des Conseils éducatifs ;
- les vidéos réalisées par l'école ;
- les messages officiels des directions ;

- les documents de la CSDM approuvés et repris par l'école ;
- le site Internet de l'école ;
- la page Facebook de l'école ;
- les affiches dans l'école ;
- le journal de l'école ;
- la correspondance avec les parents ;
- les documents concernant les élèves EHDAA.

3.2.2.4. Les questionnaires (n=16) : le capital social mobilisé

La question du capital social mobilisé est apparue au contact du terrain. Si les premières questions relèvent respectivement de la perspective extérieure (quel est le contexte de mobilisation du capital social?) et institutionnelle (quel est le capital social accessible présent dans l'école?), la question du capital social mobilisé procède d'un changement de perspective, amenant une liaison entre le cadre normatif suscité par la deuxième question de recherche et l'étude de l'action des élèves, la mobilisation du capital social. Bref, ce nouvel angle permet de distinguer le capital social accessible du capital social mobilisé., il pose ainsi un premier jalon et commence à renseigner sur les représentations des élèves par rapport au cadre normatif. La question du capital social mobilisé vise ainsi à connaître les ressources du capital social que les élèves mobilisent pour s'en sortir quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours éducatif.

Des premières observations sont nées certaines catégories qui ont constitué le matériel de base pour les questionnaires. En effet, à partir de mes observations, j'ai commencé à relever certaines difficultés que les élèves rencontraient, dont j'étais témoin ou bien qu'ils me rapportaient (difficultés d'ordre académique, personnel, etc.). En prenant soin de noter ces difficultés, j'ai donc décidé de soumettre aux élèves un questionnaire, pour sonder quelles ressources ils utilisaient en fonction des obstacles rencontrés et ainsi confirmer ou nuancer au passage certaines de mes observations. Ce questionnaire a été validé par plusieurs ressources du terrain (deux intervenants communautaires et une éducatrice spécialisée), validation qui visait autant à m'assurer du bien-fondé de ce que

j'avais observé que de sa compréhension par des jeunes, notamment en ce qui concerne la compréhension du langage employé. Les résultats m'ont permis de constater plusieurs caractéristiques en lien avec mes observations et d'aiguiser mon regard pour la suite.

Les questionnaires élaborés se sont inspirés des questionnaires d'analyse des réseaux sociaux (Burt, 2000). Si leur intérêt initial était de préparer les questions des entretiens de groupe, ils ont toutefois eu plusieurs apports complémentaires indirects, outre le fait de contribuer à opérer une liaison entre les deux perspectives (institutionnelle et des élèves). Sur le plan formel, de tels questionnaires ont présenté une forme ludique qui a permis aux élèves de s'impliquer davantage dans la recherche, et de commencer à en saisir concrètement les enjeux (même s'ils avaient déjà au préalable lu les formulaires de consentement, ceux-ci présentant un aspect beaucoup plus formel). À cela s'ajoute que le mode de passation des questionnaires était également divertissant (j'avais réservé une salle avec des canapés où les jeunes pouvaient se détendre en répondant aux questions). Ceux qui le souhaitaient pouvaient ensuite commenter leurs résultats, adoptant ainsi une posture plus réflexive que celle de participants observés, commençant ainsi à mettre en œuvre, sans s'en rendre compte, leur « conscience discursive » (Giddens, 1987).

Je précise ici que ces questionnaires des réseaux sociaux ont été mobilisés de manière non « traditionnelle » ; j'en ai ainsi limité l'utilité à des fins d'exploration d'un sujet qui a ensuite été approfondie par l'approche qualitative. Il s'agissait ici de voir se dessiner une première trame du rapport que les élèves entretiennent avec les ressources du capital social dans l'école. Comme je l'ai mentionné, leurs réponses ont aussi contribué à compléter mes observations pour préparer les entretiens de groupe, en les retrouvant sous la forme de cas qui illustraient la démarche de mobilisation de leur point de vue.

3.2.2.5. Les entretiens de groupe : les processus de mobilisation du capital social à travers la mobilisation des élèves

Outre le fait d'apporter un nouvel éclairage en mettant l'accent sur la mobilisation des élèves, la théorie de la structuration de Giddens (1987) a entraîné une autre implication majeure quant à la démarche méthodologique ; il s'agit de la place accordée au point de vue des élèves⁴⁹. Ainsi, il faut tenir compte de ces deux conditions méthodologiques : d'une part, cela implique d'appréhender les élèves comme des acteurs compétents, c'est-à-dire aptes à générer leur capital social au travers de leurs négociations avec l'institution. D'autre part, il s'agit de les envisager comme des êtres réflexifs, capables de rendre compte eux-mêmes de leur mobilisation du capital social. De ces deux points centraux qui font écho à l'adage de Garfinkel cité en prémisses de ce chapitre méthodologique, se dégage implicitement l'idée du primat accordé à la mise en mots des élèves ; le rôle du chercheur étant justement de favoriser ce passage de la « conscience pratique » du sens commun à la « conscience discursive » (Giddens, 1987). Tel était l'objectif attribué aux entretiens de groupe. Ils ont été appréhendés comme des dispositifs méthodologiques favorisant cette transition de la parole des élèves vers leur participation active à la recherche et leur réflexivité.

Dans le cadre de cette recherche, les entretiens de groupe ont été choisis pour répondre à la question : quels sont les processus de mobilisation du capital social ? Ces dispositifs de collecte s'ancrent dans les conditions émises en problématique et rappelées dans le chapitre théorique puisqu'ils permettent de colliger des données issues des interactions (Mucchielli, 1996). En ce qui concerne la dynamique des échanges, ils présentent en effet plusieurs avantages relevés par Morrissette (2010) et Larochelle et Désautels (2001) au niveau de leur potentialité réflexive et de la dynamique de groupe. Cette même dynamique entre les élèves a permis de confronter plusieurs points de vue, de comprendre les multiples représentations des élèves quant au capital social dans l'école (ressources, normes, valeurs) et de soulever de nouveaux points d'intérêts qui n'étaient pas apparus jusqu'ici.

⁴⁹ Voir le chapitre deux sur le cadre théorique.

Au cours de ces entretiens, j'ai ainsi pu faire émerger des représentations sociales de groupe, notamment celles de la grande majorité des élèves envers les intervenants psychosociaux ou encore envers les ressources en lien avec leurs problèmes familiaux⁵⁰. De la même manière, les désaccords sont apparus plus visibles au cours des entretiens de groupe, comme les représentations vis-à-vis de certaines ressources de l'école (les enseignants principalement) selon les élèves. Mais, plus particulièrement, ces entretiens m'ont permis d'étudier les « lignes de fractures », c'est-à-dire ces paradoxes que je relevais entre les observations et les discours des élèves ou encore entre les discours des élèves et les réponses qu'ils avaient fournies aux questionnaires. En exemple de ces paradoxes, je pense notamment au fait que plusieurs disaient être favorables à l'aide aux devoirs, quand ils rencontrent des difficultés, alors que j'observais qu'ils ne l'utilisaient jamais, ou presque, et que ce recours n'était d'ailleurs pas mentionné dans le questionnaire.

Si les entretiens de groupe ont permis de comprendre le sens que les élèves attribuent à leurs actions en tant que groupe, sur le plan plus formel, ils ont également permis de renforcer l'implication des élèves et de favoriser un climat de confiance plus propice à l'interaction. Le cadre proposé a fourni un environnement plus agréable et confortable pour les élèves alors que, même s'ils me connaissaient, le protocole de l'entretien traditionnel est plus compliqué et plus formel. Le premier entretien a réuni quatre élèves (Yael, Danny, Edouardo, Dario), et le deuxième, cinq (Michael, Toufik, Saint-Martin, Roberto, Brandon), deux élèves s'étant désistés au dernier moment (Mahmoud et Bianca). Dans les deux cas, j'étais accompagnée respectivement d'un intervenant et d'un éducateur spécialisé pour m'aider à gérer le groupe, par moment très tumultueux, et me concentrer sur la conduite des entretiens. Preuve du climat favorable, ces entretiens, qui devaient durer entre 30 et 60 minutes, au final, ont duré respectivement 1h20 (entretien 1) et 1h10 (entretien 2).

⁵⁰ J'aborde ces éléments dans le premier registre d'analyse à travers le rapport des élèves à leur intimité.

Le canevas a pris la forme d'entretiens non-directifs⁵¹, afin de ne pas limiter l'émergence de nouvelles dimensions et de nouvelles informations, et de minimiser ainsi les risques de pré-structuration (Poupart, 1997). Inspiré du schéma d'entretiens de Deniger, Hamel, Drolet, Robert (n.d), il propose des pistes thématiques larges qui ont été abordées avec les élèves pour guider, sans le déterminer, le déroulement des entretiens. Dans ce cadre, le rôle du chercheur est de « guid[er] la reconstruction de sens de l'acteur [...] en l'orientant vers la description d'une situation concrète et précise. Ce dernier doit être à l'écoute de la reconstruction de sens de l'acteur de façon à pouvoir parvenir à comprendre sa logique d'action, ses raisons d'agir, à ce moment » (Malo, 2006, p.75).

Dans le cadre de la perspective non-déficitaire et constructiviste de cette recherche, les rôles traditionnels chercheur-élève ont été bousculés par la dynamique de l'entretien de groupe. Ainsi, au cours des entretiens, j'ai pu introduire des éléments d'observation afin de solliciter davantage la réflexivité des élèves, leur posant de plus en plus de questions, leur demandant de décrire leur réalité et d'opérer une réflexion sur eux-mêmes. Cette demande d'explicitation de certaines de leurs conduites a permis de les impliquer graduellement dans l'analyse de données, reprenant ainsi certains principes de la méthode d'analyse de groupe (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009), comme l'implication des acteurs et l'analyse interactive des relations. De simples participants, les élèves sont devenus lors de ces moments des collaborateurs et plutôt que d'enquêter sur eux, je me suis mise à enquêter avec eux sur leurs propres actions.

3.2.2.6. Les entretiens spontanés : pour affûter le regard

Pour compléter cette démarche méthodologique, j'ai enfin eu recours à quelques entretiens spontanés auprès de différents intervenants, caractérisés par Bruneteaux et Lanzarini (1998) comme des entretiens « informels ». Souvent conduits sur le vif, ces entretiens ont pris la forme d'une conversation, plus ou moins orientée, selon les principes de l'interaction en milieu « naturel ». Toutefois, ils n'ont pas été mobilisés, comme c'est traditionnellement le cas, dans une optique de substitution aux entretiens

⁵¹ Les canevas des entretiens se trouvent en annexe.

(Bruneteaux et Lanzarini, 1998). Ils ont plutôt fait office d'apport complémentaire, qui a permis d'orienter par la suite le regard. Les entretiens spontanés ont ainsi aidé à souligner, voire parfois démêler les « pratiques routinières » – comme les mobilisations fréquentes des ressources de l'école – des « incidents ethnographiques » (Piette, 1992 ; 1996), c'est-à-dire ces moments qui venaient justement briser la routine installée.

Ces entretiens ont ainsi contribué à aiguïser ma « vigilance ethnographique » (Morrissette, Demazière et Pepin, 2014). Et ce, de plusieurs manières, puisqu'ils ont aidé à approfondir (dans un premier temps) la compréhension d'une situation, fournir des renseignements manquants qui devaient être vérifiés par la suite, ou me faire remarquer si une situation était routinière ou plutôt extraordinaire (mes observations que les élèves venaient confirmer ou infirmer ensuite). À l'instar de Mercier (2015), les échanges autour de ces entretiens ont été intégrés aux observations. Ces entretiens, de durée variable, n'ont toutefois jamais dépassé 30 minutes.

- une organisatrice communautaire (1 entretien)
- un surveillant (1 entretien)
- une enseignante d'accueil (1 entretien)
- un intervenant communautaire (2 entretiens)
- un intervenant communautaire (1 entretien)
- un élève (1 entretien)
- un éducateur spécialisé (1 entretien)
- une bénévole (1 entretien)

3.3. 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 m'a conduite 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 (3.3.1). Sont ensuite

détaillées les principales étapes analytiques qui ont permis d'aboutir aux résultats de recherche (3.3.2).

3.3.1. 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. Deslauriers (1991) résume cette idée et en explique le fonctionnement :

Cette opération désigne le *découpage des informations obtenues par observation, entrevue ou tout autre moyen, et leur enregistrement*. La codification est une procédure de déconstruction de données : le chercheur prend un élément d'information, le découpe et l'isole, le classe avec d'autres du même genre, le désindividualise, le décontextualise. [...] Dans la recherche qualitative, le codage est un travail simultané de création, d'interprétation et d'induction (p.70).

L'analyse thématique permet ainsi, comme son nom l'indique, de dégager un certain nombre de « thèmes » (Karsenti et Demers, 2011 ; Paillé et Mucchielli, 2008) selon un travail interprétatif interne, les thèmes guidant sans le définir complètement le processus de sollicitation de données. Selon la démarche d'induction modérée (Savoie-Zajc, 2011), respectée par cette thèse, l'analyse m'a permis de ré-exploiter les dimensions conceptuelles dégagées dans le chapitre théorique⁵², selon un processus constant d'allers-retours entre la recherche et l'empirie, respectant ainsi en même temps la démarche ethnographique. C'est ainsi que, dans un premier temps, les dimensions conceptuelles dégagées ont été empiriquement mises à l'épreuve.

⁵² Par exemple, les dimensions cognitives, relationnelles et structurelles d'une part et les dimensions de la signification, de la légitimation et de la domination de l'autre.

La démarche méthodologique s'est constituée à mi-chemin entre le terrain et la recherche. Elle est restée adaptable en fonction des données émergentes. En cours d'analyse, des nouvelles catégories ont émergé du terrain (comme la catégorie « intervention » qui s'est révélée riche sur le plan analytique, suffisamment pour être ré-exploitée dans le deuxième registre d'analyse) et sont venues se greffer ou compléter les dimensions conceptuelles dégagées dans le chapitre théorique. Une autre richesse de cette démarche analytique itérative est d'avoir permis de faire émerger un certain nombre de questionnements au fur et à mesure de la collecte de données et de l'analyse des résultats, la démarche restant en permanence ouverte à des hypothèses nouvelles (Merriam, 1988). Je pense notamment aux questionnements sur le contexte de mobilisation du capital social ou sur le capital social effectivement mobilisé qui sont apparus au cours de mes observations à l'école. Ainsi, plusieurs éléments qui n'étaient pas prévus dans le cadre théorique ont finalement constitué un matériel pertinent qui a pu être analysé au moyen d'un nouveau cadre théorique (la forme scolaire) dans le deuxième registre d'analyse. Les différentes étapes et illustrations de ce découpage systémique sont présentées en détail dans la section suivante.

3.3.2. 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 (Huberman 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, 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 (3.3.2.1). En ce qui concerne le deuxième registre, 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 (3.3.2.2).

3.3.2.1. Le premier registre d'analyse

Avant d'entrer plus précisément dans le détail de l'analyse, je précise que celle-ci a été réalisée sur support papier, favorisant ainsi un « contact physique » avec le corpus et la « flexibilité [de ce] support » (Paillé, 2012, p.235). J'ai ainsi colligé l'intégralité des documents rassemblés ainsi que mes notes d'observation afin de pouvoir y noter les thèmes. En effet, le fait de pouvoir disposer physiquement devant moi de l'ensemble du matériel, de le classer et de me l'approprier au fur et à mesure s'est révélé très facilitant pour le codage. Je rappelle que le journal de bord a constitué la balise qui m'a permis de faire le lien entre l'ensemble des documents et le point de convergence de l'ensemble des thématiques. J'ai ensuite créé un document central (voire plusieurs !) pour reprendre les différents thèmes ; il a servi de base à la présentation des résultats et s'est étoffé au long des lectures sur le capital social et du recouplement des thèmes.

(i) Étape 1 : Analyse des documents officiels et des observations à la lumière des dimensions du capital social pour renseigner le capital social accessible

Dans un premier temps, j'ai lu à plusieurs reprises l'ensemble des documents, afin de me les approprier, je les ai surlignés, annotés continuellement et leur ai attribué, au fur et à mesure des allers-retours opérés avec la théorie, un certain nombre de thèmes. Je rappelle également que les thèmes issus du cadre ont dû être validés empiriquement avant de faire partie de la nomenclature conceptuelle finale, et être complétés par les données issues du terrain. L'analyse a ainsi permis de dégager des unités de sens significatives, celles-ci pouvant prendre la forme d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe. Plusieurs exercices de découpage ont conduit à fragmenter le contenu et ainsi parvenir à une optimisation des données exploitables.

Les thèmes les plus pertinents sur le plan théorique et sur le plan empirique ont ensuite été regroupés et ordonnancés. C'est de cette manière que s'est construit progressivement « l'arbre thématique⁵³ ». Plusieurs sous-thèmes ont ainsi été dégagés en lien avec les ressources du capital social (statut, rôle, et approche d'intervention des différentes ressources de l'école) et les normes et valeurs institutionnelles qui leur sont liées (réussite, apprentissage, vivre ensemble). Les thèmes ont ensuite ouvert la voie à plusieurs « rubriques » (aide psychosociale, importance de l'apprentissage, approche d'intervention, etc.) ; ce qui a permis d'opérationnaliser le capital social au sein de l'école et de dessiner ce que j'ai appelé le cadre normatif du capital social. L'arbre thématique en annexe reprend l'arborescence finale qui a servi à analyser ces données. La constitution de l'arbre a suivi le processus d'induction modérée (Savoie-Zajc, 2011) mentionné précédemment, les dimensions conceptuelles dégagées ont été validées et se sont enrichies de nouvelles dimensions empiriques.

(ii) **Étape 2 : Analyse des questionnaires, des entretiens de groupe et des observations pour renseigner la perspective des élèves : la mobilisation du capital social**

Pour cette deuxième étape, j'ai tout d'abord retranscrit et colligé les entretiens, exercice qui s'est révélé extrêmement chronophage (autour de 100 heures⁵⁴) car il était parfois très difficile de saisir ce que les élèves disaient lors des entretiens de groupe. Par la suite, la stratégie analytique présentée précédemment a de nouveau été mise en place, toujours selon les principes de la thématization en continu (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette thématization, je le rappelle, s'est opérée suite au rapprochement des dimensions conceptuelles du capital social et de celles du cadre de Giddens (1987) agencées selon les principes de la théorie de la structuration. Si les thèmes dégagés de ce rapprochement en reprennent les principales dimensions, celles-ci se sont révélées assez vastes pour permettre l'émergence de rubriques très variées.

⁵³ L'arbre thématique se trouve en annexe (Annexe 1).

⁵⁴ Je précise que ces 100 heures concernent seulement la transcription des entretiens de groupe. En effet, comme il est expliqué plus en détail dans la partie sur l'analyse, les observations sont restées colligées dans le journal de bord.

Le rapprochement conceptuel a donné lieu à une très grande diversité de données. Pour illustrer cette idée, le rapprochement conceptuel entre la « dimension légitimation » et la « dimension normative » de la théorie de la structuration présentait énormément de données très disparates qu'il a fallu traiter. Face à cette diversité, j'ai dû opérer un recoupement et c'est à partir de ce recoupement qu'ont émergé les processus de mobilisation du capital social. La figure qui représente les points principaux de ce rapprochement et qui détaille les différents processus qui en découlent se trouve à l'issue du chapitre des résultats.

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.

3.3.2.2. Le deuxième registre d'analyse :

(iii) **Étape 3 : Analyse des résultats à partir d'un nouveau cadre théorique, celui de la forme scolaire (Vincent, 1980)**

Les divergences et convergences entre la perspective institutionnelle (le capital social accessible, étape 1) et la perspective des élèves (les processus de mobilisation du capital social, étape 2) se sont ainsi révélées de manière de plus en plus marquée, au cours de la progression dans l'analyse. La multiplicité des perspectives permettant de « construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser » (Paillé, 2008, p.232) ; ces tendances se sont polarisées autour de la distinction entre capital social prescrit et capital social produit. Distinction qui s'est révélée riche en nouvelles potentialités analytiques.

Ainsi, le rapprochement entre ce que j'ai appelé par la suite le cadre normatif de la mobilisation (le capital social accessible) et les processus de mobilisation des élèves a permis de soulever plusieurs divergences et tensions internes autour de la mobilisation du capital social, nées de l'écart entre l'approche scolaire d'intervention⁵⁵ (perspective

⁵⁵ Ici le terme « intervention » est employé comme un terme générique qui englobe l'ensemble des pratiques à destination des élèves en difficultés. Dans une perspective plus cognitiviste, certains écrits francophones peuvent opérer une distinction entre remédiation et intervention (pour des élèves avec des difficultés plus profondes), ce qui est moins souvent le cas dans les écrits anglophones.

institutionnelle) telle qu'elle est prescrite et la mobilisation des élèves (perspective des élèves). Par exemple, l'exercice d'analyse a permis de dégager, au fur et à mesure de sa progression, des éléments constitutifs d'une approche globale d'intervention telle qu'elle est promue par l'école auprès des élèves qui rencontrent des difficultés, et qui est appelée dans cette recherche l'approche scolaire d'intervention.

Pour exploiter en profondeur ces éléments de tension, relevés tout au long du premier registre d'analyse, tout en sachant qu'ils n'étaient pas prévus par le cadre théorique initial, il a fallu recourir à un nouveau cadre théorique, le cadre de Giddens ne permettant pas d'étudier ces tensions internes⁵⁶. Le deuxième registre d'analyse a été l'occasion de rassembler et de réexploiter ces multiples tensions sur le organisationnel, qui constituent des freins à la mobilisation du capital social, à partir d'un nouvel éclairage théorique. La « forme scolaire » de Vincent (1980) a ainsi permis de les reconsidérer mais à partir du point de vue de l'institution cette fois, soit dans une perspective plus globale. Ce changement de perspective a offert une occasion d'opérer un retour sur la problématique, puisqu'il permet d'interroger cette fois la capacité de l'école à générer du capital social.

3.4. 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 de la Maison des jeunes 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.

⁵⁶ Ce point est détaillé dans le chapitre interprétatif.

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, constitue 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. Dans cette idée, le fait de faire valider les observations que je réutilisais par les élèves eux-mêmes au cours des entretiens a constitué une manière d'objectiver mes observations. Même chose pour le croisement et la validation de données *a posteriori* grâce à l'éclairage complémentaire des acteurs. L'ancrage du phénomène à l'étude dans son contexte réel est un autre critère de validité cité par Roy (2009) qui limite les erreurs et distances. Dans le cas de cette recherche, la durée de l'ethnographie a également contribué à dissiper les postures forcées dont les élèves pouvaient faire preuve dans les premiers temps. Si certains biais de désirabilité sociale peuvent généralement émerger lors d'entretiens ou d'observations, les trois années et demie passées sur le terrain ont pu permettre d'observer les manières d'être, d'agir et de réagir plus authentiques. Sur le plan théorique enfin, la validation systématique des dimensions théoriques, opérée par les allers-retours avec le terrain, a également contribué à surmonter les limites d'un cadre trop hermétique.

Chapitre 4 :

Premier registre d'analyse

« Vous êtes nos amis »
Edouardo

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 et multiethnique. À 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 l'analyse des documents de presse et les observations, révèle l'important tissu social que l'école abrite (4.1). Cette première description débouche sur la présentation du capital social accessible pour les élèves qui rencontrent des difficultés et que j'ai appelée 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 (4.2).

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 (4.3), 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 (4.4). La conclusion revient sur l'importance des espaces de médiation dans l'école lors de la mobilisation du capital social.

Cette présentation « duale⁵⁷ » permet de révéler, au fil de l'analyse, 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. Ces multiples points de tension, disséminés tout au long de ce chapitre, sont réutilisés dans le chapitre sur le deuxième registre d'analyse.

4.1. Le contexte de mobilisation du capital social

Avant toute chose, j'aimerais présenter l'école dans laquelle a lieu cette mobilisation à partir du point de vue extérieur, c'est-à-dire du point de vue médiatique, c'est-à-dire à partir d'une analyse des documents de presse, notamment les journaux⁵⁸, vidéos, documents externes, 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 par les médias et décrire le contexte médiatique dans lequel a lieu la mobilisation du capital social. Cet éclairage doit donner au lecteur

⁵⁷ Au sens de dualisme (Archer, 1996) et non de dualité (Giddens, 1987). Cet élément fait d'ailleurs partie d'une critique théorique majeure adressée à Giddens. Archer (1996) insiste ainsi sur le caractère distinct de la structure et de l'acteur, parlant de dualisme et non plus de dualité. Pour elle, la structure précède l'action et elles devraient donc être étudiées séparément. Je reviens sur ce point dans le chapitre interprétatif.

⁵⁸ Je ne précise pas les références des journaux pour ne pas que l'école soit identifiable.

des clés pour comprendre le premier registre d'analyse, en le familiarisant avec le contexte dans le cadre duquel les élèves mobilisent du 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.

Pour rappel méthodologique, la complémentarité entre les deux méthodes de collecte permet de « plonger » (Cléret, 2013) dans le milieu et sert à renforcer, détailler ou bien nuancer le propos, c'est-à-dire approfondir, exemplifier et illustrer des éléments mis en avant quand ce n'est pas clair. En cela, cette plongée respecte la démarche ethnographique ; le compte-rendu ethnographique articulant la description et l'analyse des faits observés. Par exemple, mes observations modulent les positions très opposées des journaux locaux et associatifs qui brossent un portrait plutôt positif de l'école, et les journaux nationaux beaucoup moins tendres avec l'établissement. Même si les thématiques abordées y sont différentes : la presse nationale tend plus souvent à comparer l'école avec les autres écoles secondaires, soulignant ses écarts à la norme, tandis que la presse locale met plus l'accent sur les activités mises en place par l'école et les élèves.

La construction de l'image d'une école difficile

La bâtisse massive de l'école secondaire Pierre-Mathieu⁵⁹ est décrépite. Les médias la dépeignent comme une masse de béton délavé. Elle se dresse dans le quartier Sainte-Mélanie sans laisser voir la moindre fenêtre, hormis quelques meurtrières, et son allure est peu engageante : érigée au milieu d'un champ, elle n'est vue que comme une « cour d'asphalte » surplombée par une forme bétonnée avec pilotis. De fait, les élèves la surnomment « le bunker ». L'intérieur de l'école n'a pas meilleure allure, ni meilleure presse d'ailleurs. Les médias relèvent notamment « ses longs couloirs gris et orange » et certains journaux se font les relais des plaintes des enseignants sur la décrépidité des locaux. Le gymnase souffre particulièrement de cette dégradation et plusieurs problèmes

⁵⁹ Le nom est fictif. La description qui suit est également privée des phrases ou expressions trop spécifiques utilisées dans les journaux qui auraient pu permettre son identification par une recherche via un moteur de recherche sur Internet.

d'insalubrité et de sécurité sont soulevés au cours de mon ethnographie. Certains trouveront un écho dans la presse.

L'école Pierre-Mathieu est une école secondaire comme il en existe beaucoup dans les milieux urbains, relativement grande : d'une année à l'autre, le nombre d'élèves varie entre 900 et 1000. L'école est pluriethnique et à peine le quart des élèves ont le français comme langue maternelle ; les principaux groupes ethniques représentés sont issus d'Haïti, d'Amérique latine et du Maghreb. L'école comprend 13 classes dites spéciales, c'est-à-dire des programmes particuliers pour les élèves avec des « problèmes graves de comportement ou d'apprentissage »⁶⁰, 12 classes d'accueil dont 6 reçoivent des élèves « sous-scolarisés ». L'école est également un point de service d'un réseau d'établissements d'une commission scolaire, c'est-à-dire qu'elle accueille les élèves qui souffrent de dysphasie et de déficiences langagières légères, voire sévères (les « classes langage 12-15 ans »).

L'école se situe dans un milieu « défavorisé », si l'on se fie aux indices socioculturels de pauvreté émis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport⁶¹ (MELS, 2013). Les articles de la presse nationale qui y font référence parlent de quartier « chaud », où les problèmes de sécurité sont monnaie courante. Caractérisée d'école « pas facile », elle a également une renommée qualifiée de « rock'n'roll » où règne une « atmosphère tendue », « électrique », dans laquelle, à chaque instant, les choses peuvent « dérapier ». L'ambiance n'y serait pas au beau fixe et les relations sont parfois « tendues » entre les intervenants scolaires et la direction. Ainsi, les médias font état de plusieurs mouvements de protestation des enseignants dans l'école, qui font grève pour réclamer un renforcement des mesures de sécurité, pour protester contre les mauvaises conditions dans lesquelles ils travaillent ; ils accusent notamment « la direction de banaliser les incidents de violence qui surviennent à l'école ». Mes observations semblent aller dans le

⁶⁰ Les programmes particuliers sont des classes de pré-spécialisation qui proposent des formations techniques courtes aux élèves en difficultés. Elles portent plusieurs noms : Classe de langage, Cheminement particulier de formation (CPF), Formation préparatoire au travail (FPT), Formation à un métier semi-spécialisé (FMS).

⁶¹ L'école se situe dans le décile le plus élevé (10/10) en ce qui concerne l'indice de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE).

même sens alors que je note plusieurs plaintes des intervenants scolaires à l'égard de la direction. Une préoccupation constante à propos de la sécurité, appuyée par certaines inquiétudes liées au climat social⁶², relève que le directeur semble très sensibilisé à ces préoccupations sécuritaires. Dans le contexte de protestation des enseignants, il s'attache à remettre de l'ordre, change les uniformes des élèves et insiste à plusieurs reprises sur l'amélioration de l'ambiance, plus propice à l'apprentissage.

Certains médias en quête de sensationnalisme n'hésitent pas à faire des manchettes qui font « frissonner⁶³ » sur les faits divers entourant l'école, par exemple lorsqu'un élève s'introduit dans l'école avec un pistolet factice. Des publications évoquent des problèmes de violence, comme des cas d'agression ou d'intimidation envers les enseignants – voire un acte d'agression d'un enseignant envers un élève. Mes observations permettent toutefois de nuancer (un peu) cette image. Il est vrai qu'au cours des trois années de mon ethnographie, j'ai eu l'occasion d'observer plusieurs incidents parmi ceux dont la presse s'est fait l'écho : des alarmes d'incendies à répétition, des vols et des cambriolages en fin de semaine, des personnes qui s'introduisent par effraction, des locaux et du matériel endommagés, des poubelles en feu, mais également des histoires de violence physique et verbale, de drogues, de viols, d'intimidation. Sans pour autant minimiser les faits, ces incidents et ces délits ne sont pas l'ADN de l'école, comme pourrait le laisser penser une certaine presse friande de faits divers et prompte à discourir sur le moindre méfait.

Ces problèmes de violence dépassent d'ailleurs le simple cadre de l'école et plusieurs journaux relèvent une forme d'insécurité globale dans le quartier. Celle-ci s'étend aux problèmes avec les chauffeurs de bus qui se plaignent de la conduite des élèves à leur égard ; j'observe à plusieurs reprises que certains élèves essaient de forcer l'entrée. D'ailleurs, le directeur intervient à plusieurs reprises à ce sujet. À ces problèmes de violence chronique s'ajoute également un problème de gangs de rue – très territorialisé d'après les journaux – qui remonterait à une longue opposition entre groupes rivaux : le

⁶² Voir le Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES). Toutefois, si cette affirmation est vraie pour les intervenants scolaires, elle n'est pas du tout avérée pour les intervenants communautaires, qui ne sont pas interviewés dans le questionnaire.

⁶³ Il n'y a qu'à voir certaines manchettes y référant comme « l'école de la peur », « Y a-t-il des gangs à Pierre-Mat' ? », « La CSST force la direction à augmenter la sécurité ».

quartier Sainte-Mélanie étant situé dans un quartier revendiqué par un de ces gangs⁶⁴. Plusieurs incidents sont répertoriés en lien avec cette segmentation du territoire. Des caméras de surveillance ont été ajoutées en 2012 « pour accroître la sécurité à l'école ». Toutefois, d'après ce que j'observe, elles ne semblent pas avoir réduit le nombre d'incidents⁶⁵ et, même avec les caméras, la police est souvent amenée à intervenir.

En ce qui concerne le public scolaire, les médias décrivent des élèves avec des problèmes dont il est difficile de retenir l'attention. En cours, ils sont « distraits », ils « paressent », « textent » ou bien « dorment », « la tête appuyée » sur des étagères. Mes observations ne vont pas complètement dans le même sens. J'ai effectivement pu observer des élèves qui n'en avaient pas grand-chose à faire de l'école, mais la majorité de ceux que j'ai eu l'occasion de croiser au cours des trois années manifestent leur envie de « réussir » sur le plan scolaire. En dépit de ces observations, les articles soulignent que les résultats de l'école sont surtout mauvais. Avec un taux de décrochage qui ne descend pas en-deçà de 55 %, l'école Pierre-Mathieu fait partie des écoles présentant un des plus forts taux de décrochage scolaire. Ainsi, plus de 45 % des élèves sont dits en retard, plus de 40 % sont en échec et près de 50 % sont considérés comme handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). Une cote globale qui traduit des résultats en baisse (en-dessous de 3/10) et que les journaux mettent en comparaison avec les bons résultats des écoles publiques anglophones ou privées avoisinantes.

Cette comparaison est d'autant plus prégnante que le quartier de Sainte Mélanie est le lieu d'une forte concurrence avec plusieurs établissements privés. Cette compétition privé/public instille un processus de distinction sociale auquel les parents ne sont pas étrangers. C'est un fait, l'école Pierre-Mathieu a du mal à se départir de cette mauvaise image qui lui colle à la peau depuis les années 90. Conséquence de sa réputation, elle est « boudée » par les parents, pour reprendre une expression citée par les médias. Ces derniers « fuient [Pierre-Mathieu] » et optent plutôt pour une scolarisation de leurs enfants « dans une école à

⁶⁴ Plus de précisions à ce sujet permettraient de reconnaître l'école.

⁶⁵ Je note deux entrées par effraction (certains élèves ont volé des ordinateurs et des équipements électroniques à deux reprises) qui ont eu lieu après l'installation des caméras, lesquelles ne permettent pas de reconnaître les malfaiteurs ; selon plusieurs intervenants, ils parviennent à les éviter soigneusement.

vocation particulière » ou « au privé ». Mes observations corroborent cette idée, alors que j'apprends que certains parents vont jusqu'à déménager [...] en mentionnant les problèmes de violence. C'est le cas par exemple des parents de Danny⁶⁶ qui partent s'installer dans une petite municipalité, évoquant les problèmes « de comportement » de son frère Kévin ou bien tout simplement la mauvaise réputation de l'école. D'autres se tournent vers l'école Pierre-Mathieu en « dernier recours », après que leurs enfants aient été refusés au privé ou dans les autres écoles du quartier. Cette fuite vers le privé ou vers d'autres écoles publiques est une source de préoccupation constante pour la direction qui s'inquiète de la baisse des effectifs d'élèves⁶⁷.

L'équipe-école essaie de faire évoluer cette réputation, de « revitaliser l'école » comme le titre un grand quotidien québécois ou de « redorer son image ». Le directeur y affirme à plusieurs reprises travailler sur « la réputation de l'école ». À cette fin, plusieurs actions sont citées. L'école essaie d'attirer les meilleurs élèves comme dans le cadre de nouveaux programmes multimédia, qui font passer des tests d'admission pour s'assurer « que les élèves n'ont pas de retard scolaire », ou avec la constitution d'un programme de sport intensif (Concentration Soccer). De nouvelles activités fleurissent, comme les cours en arts plastiques et arts dramatiques, qui nécessitent l'achat de matériels techniques de pointe (caméras, logiciels, ordinateurs, etc.). Plusieurs de ces activités sont d'ailleurs gérées par des intervenants communautaires comme le projet robotique⁶⁸, le club de boxe, la coopérative de jeunes, la radio étudiante, et qui viennent s'ajouter à la multitude de sorties culturelles proposées par l'école et gérées par les enseignants.

De cette manière, l'école essaie de changer son image et d'améliorer sa réputation, notamment auprès des parents, et met en place des activités de « revitalisation » : elle instaure un nouvel uniforme (qui ressemble à ceux « des écoles privées », pour citer le directeur), remet à neuf l'auditorium et le gymnase, organise des projections de films dans l'auditorium et investit dans les journées Portes Ouvertes (qui sont d'ailleurs

⁶⁶ Quand, au cours de l'entretien, je lui demande pourquoi il déménage, Danny explique : « À cause que j'ai une mauvaise influence avec mon frère. Que mon frère lui c'est... il se prend souvent pour un gangster [...] Faque avec ça tout le monde, tout le monde me connaît et pense que je suis comme mon frère, mais c'est pas que... chuis pas comme ça faque j'ai hâte de déménager. »

⁶⁷ C'est particulièrement le cas entre 2009 et 2013.

⁶⁸ Cette activité, qui consiste à construire un robot, a permis aux élèves de se classer à un concours international.

menées par d'anciens élèves)... Autant d'opérations séduction auprès du quartier, des parents et des écoles primaires de la zone scolaire qui s'inscrivent dans ce que Felouzis, Maroy et Van Zanten (2013) appellent le « marketing de l'image⁶⁹ ». Pourtant, en dépit de ces efforts répétés, les inscriptions ne semblent pas repartir à la hausse, au contraire. Et les journaux relèvent que les parents semblent plutôt insensibles aux efforts déployés à leur attention.

Malgré les différents problèmes auxquels l'école doit faire face, plusieurs articles parus dans les mêmes journaux nationaux, mais aussi (et surtout) dans la presse locale soulignent l'importance du réseau tricoté serré autour des élèves. Ils font état de l'importante implication et de la mobilisation de tous les acteurs : les ressources scolaires mais également la communauté. Car l'engagement autour des élèves ne s'arrête pas aux limites de l'école et touche également toute la collectivité du quartier Sainte-Mélanie, très impliquée autour des jeunes. La presse parle ainsi de « l'approche communautaire », de « bonne entente dans le milieu » et les documentaires sur le quartier insistent sur l'importance et la singularité de ce réseau social communautaire, que j'observe à plusieurs reprises. Médiateurs, patrouilleurs de rue, intervenants, animateurs, etc., ces acteurs semblent jouer un rôle central, ce que cette ethnographie va confirmer sous certains aspects. Ils s'efforcent notamment d'occuper les jeunes en leur offrant toute une panoplie d'activités comme le soccer, la boxe, le basketball, la danse. Il s'agit ici de « les distraire », de les garder occupés, pour qu'ils ne fassent pas de « mauvais coups » et ainsi les « détourner du milieu criminel ». Plusieurs entretiennent des liens de proximité quasi familiaux auprès des jeunes. D'ailleurs, un certain nombre viennent eux-mêmes du quartier, voire de l'école.

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 brosser un portrait de l'école Pierre-Mathieu, en rendant compte de l'image extérieure à

⁶⁹ Pour les auteurs, cela se traduit par un investissement massif sur l'image qui se fait au détriment, par exemple, de l'amélioration des pratiques d'enseignement.

partir des différents supports médiatiques et 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, immigration, violence urbaine, délinquance et criminalité. 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) auxquelles sont venues s'associer les rubriques émergentes⁷⁰. Cette analyse a été actualisée à partir des documents institutionnels et des observations.

⁷⁰ Pour plus de renseignements, voir la partie analytique dans le chapitre théorique.

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 mes 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 (Morrisette, 2010), qui aide à comprendre les relations complexes qui se tissent entre les élèves, la norme institutionnelle et les négociations⁷¹.

Cette partie permet ainsi de restituer le cadre normatif de la mobilisation ou le cadre de mobilisation privilégié par l'école, c'est-à-dire la façon dont l'école s'attend à ce que les élèves mobilisent le capital social quand ils rencontrent des difficultés dans leur parcours. Ainsi se dégage, en filigrane, une approche scolaire d'intervention⁷² telle qu'elle est prescrite auprès des élèves qui rencontrent des difficultés et dont plusieurs éléments divergent, comme on le voit ensuite, de la perspective des élèves. Cette partie est divisée en deux sections qui correspondent aux thématiques dégagées à partir des grandes dimensions du cadre théorique et de leur confrontation empirique. Ces différents éléments, qui opérationnalisent le capital social accessible, sont regroupés et présentés en fonction des ressources sociales auxquelles les élèves ont accès, leur statut, leur position dans l'école (4.2.1) ainsi que les normes et valeurs dont elles sont porteuses (4.2.2).

⁷¹ À travers ces négociations, chaque acteur pose des actions selon son interprétation d'une situation et les actions de l'autre (Morrisette, 2010).

⁷² Ici le terme « intervention » est employé comme un terme générique qui englobe l'ensemble des pratiques à destination des élèves en difficultés. Dans une perspective plus cognitiviste, certains écrits francophones peuvent opérer une distinction entre remédiation et intervention (pour des élèves avec des difficultés plus profondes), ce qui est moins souvent le cas dans les écrits anglophones. Dans cette recherche, les deux termes définissent les pratiques des élèves qui rencontrent des difficultés.

4.2.1. Les ressources sociales accessibles

Eu égard aux difficultés rencontrées par les élèves dans leur parcours, l'école rend accessibles plusieurs ressources⁷³ 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 (4.2.1.1) avant les ressources communautaires (4.2.1.2). 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 élèves⁷⁴ (4.2.1.3).

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 diffèrent 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 (4.2.1.1.1), les conseillers pour l'aide relative à l'orientation scolaire et professionnelle (4.2.1.1.2) et enfin les professionnels pour l'aide psychosociale (4.2.1.1.3).

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

Les documents institutionnels opèrent une première grande distinction entre « le personnel enseignant » et « le personnel non-enseignant », et une deuxième subdivision entre les enseignants et les enseignants-ressources. De façon surprenante, les enseignants sont ici très peu évoqués, contrairement aux nombreuses occurrences dans le discours des

⁷³ Je rappelle ici qu'il s'agit des ressources qui ont un rôle d'intervention auprès des élèves en difficultés. Ainsi plusieurs ressources (comme la direction, le personnel administratif) dont le rôle d'intervention n'est pas clairement établi dans les documents ou encore relevé à travers mes observations, sont absentes de cette liste de ressources.

⁷⁴ Cette constatation est issue du rapprochement de mes observations et des documents officiels de l'école.

élèves qui en font la clé de voûte de l'école. On décèle ici une première contradiction face à leur surreprésentation dans les discours des élèves. Autre élément déconcertant, leur rôle d'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés est très peu défini comparativement à celui des autres ressources d'aide de l'école, comme si leur rôle reposait davantage sur l'instruction que sur la prise en charge des difficultés des élèves. Pour confirmer cette idée d'un déficit de mise en valeur, ce sont les seuls (avec le personnel de soutien) qui ne sont pas qualifiés de « professionnels » quand il y est fait référence.

Leurs interventions concernent l'apprentissage et prennent la forme d'aide aux devoirs et de récupération⁷⁵. Si les deux émanent d'une demande institutionnelle, l'aide aux devoirs reste très souvent facultative, tandis que la récupération est souvent recommandée, voire obligatoire pour certains élèves. Pour cette dernière, ce sont les enseignants titulaires qui sont dégagés pour offrir de l'aide dans les matières principales (français et mathématiques) à leurs élèves, mais tous ne s'y plient pas. Quant à l'aide aux devoirs, elle est permanente et prodiguée « à volonté » et s'apparente davantage à un « soutien » standardisé, disponible aux élèves en dehors de leurs cours, plutôt qu'à un accompagnement individualisé, personnalisé comme préconisé dans les recherches qui s'intéressent à l'accompagnement (Goigoux, 2007). Dans les deux cas, l'intervention apparaît relativement peu flexible : elle se donne à l'extérieur de la classe, selon un calendrier prédéterminé dont la temporalité n'est pas uniquement limitée à des contraintes systémiques (par exemple, les examens). D'ailleurs la communication autour de la disponibilité de cette aide est déficiente et le service ne rencontre qu'une faible popularité, comme révélé par la suite.

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

⁷⁵ Comme expliqué ensuite, à la différence de l'aide aux devoirs, la récupération est fournie par un enseignant à ses propres élèves.

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 vraisemblablement⁷⁶ pas d'intervention au sein même de la classe. Les rares pratiques de *team-teaching*⁷⁷ semblent relever de l'initiative des enseignants eux-mêmes, mais ne sont pas répertoriées dans les documents comme une pratique systématisée. Plus généralement, je constate une absence de mesures de collaboration interprofessionnelle⁷⁸ et aucun enseignant n'est référé à des réseaux d'entraide ou à des ressources pour les accompagner dans la classe (orthopédagogue, éducateur spécialisé, enseignant-ressource). Les seules pratiques de collaboration présentées au sujet de la difficulté des élèves se font à l'extérieur de la classe, lors de rencontres par niveau avec d'autres enseignants et le conseiller pédagogique⁷⁹. À ce propos, l'absence d'orthopédagogue à l'école est très significative ; les seuls orthopédoques travaillant eux-aussi de leur côté, puisqu'ils sont eux-mêmes enseignants dans les classes de programmes particuliers.

4.2.1.1.2. Les enseignants-ressources : la prise en charge individualisée à l'extérieur de la classe

Les enseignants-ressources sont des enseignants qui sont spécifiquement dégagés pour accompagner des élèves qui rencontrent des difficultés, en dehors de la classe. À l'inverse des enseignants « réguliers », ils se voient attribuer l'appellation de « professionnels ». Ainsi, à plusieurs reprises, les documents soulignent leur « expertise », dont les élèves peuvent bénéficier. D'ailleurs, leur champ d'action est plus précis et leur rôle mieux circonscrit que celui des enseignants « réguliers ». Leur

⁷⁶ D'après les documents officiels et mes observations (je rappelle que je ne suis pas entrée dans les classes).

⁷⁷ Selon lesquelles deux enseignants sont responsables du même groupe.

⁷⁸ En ce qui concerne l'apprentissage, c'est différent pour les ressources psychosociales, comme la suite le démontre.

⁷⁹ Au moment où j'écris ces lignes, il n'y a plus de conseillers pédagogiques à l'école.

domaine d'intervention porte principalement sur la sphère de l'apprentissage, mais ils peuvent travailler sur la conduite des élèves quand ils sont appelés à en tenir compte dans leur interaction.

Ils interviennent de manière individuelle, également à l'extérieur de la classe, ce qui renforce encore une fois l'idée que la remédiation est un ensemble de pratiques exogènes qui se déroulent à l'extérieur du lieu central d'apprentissage. Leurs actions prennent la forme d'un « soutien », aux élèves dans les matières principales, en ce sens qu'ils apportent un appui aux élèves en fonction de leurs difficultés, selon leur année et leur cycle d'études. Concrètement, ils facilitent le travail des enseignants (par exemple, en montant une grille d'objectifs avec les élèves). Leur approche prend ainsi la forme d'un complément des services d'enseignement et est individualisée en fonction des difficultés des élèves. Si la demande est institutionnelle, en ce sens qu'elle n'émane pas directement des élèves eux-mêmes, les interventions des enseignants-ressources semblent avoir lieu selon leurs propres termes. De plus, bien souvent, les mesures d'aide qu'ils proposent ne sont pas soumises à une temporalité précise, laissant comprendre la grande flexibilité de l'aide qu'ils peuvent prodiguer aux élèves.

Afin de lier cette partie à l'ensemble, tout en justifiant cet exercice de présentation des ressources, cette mini-section commence à rassembler les caractéristiques de l'approche scolaire d'intervention qui se dégage du cadre normatif de la mobilisation proposé par l'école. La première caractéristique qui ressort de cette section est que l'aide fournie par les enseignants et enseignants-ressources aux élèves qui rencontrent des difficultés est institutionnelle, en ce sens qu'elle émane de l'institution, selon une temporalité et une forme qui manquent de souplesse, ce qui laisse peu de marge de manœuvre aux élèves. On remarque également un réflexe, qui est confirmé par la suite, de prise en charge de la difficulté à l'extérieur de la classe. Un autre élément non mentionné jusqu'ici vient appuyer ce point : seulement 17 % des élèves ayant un code de difficultés (EHDAA) sont intégrés dans les classes régulières alors qu'en grande majorité, ils sont pris en charge dans les classes de programmes particuliers. D'ailleurs, l'aide proposée aux élèves intégrés dans les classes régulières se limite à un soutien (à l'extérieur de la classe) avec

les enseignants-ressources. D'autres ressources clés relevant de l'institution permettent de détailler plus en profondeur l'approche de l'école.

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

Le conseiller en orientation est lui aussi un « professionnel⁸⁰ », 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 (MELS). 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 (3^e étage⁸¹). 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.

Cependant, les interventions individuelles du conseiller ne représentent qu'une part minimale de son travail. Cette part n'est pas facilement quantifiable, mais selon un intervenant, et du propre aveu du conseiller lui-même, elle se situerait autour de 15 % de l'ensemble de ses tâches. Son rôle semble essentiellement consacré à l'administration et à la gestion des dossiers scolaires pour l'orientation académique. Il travaille pour cela en collaboration avec le conseiller pédagogique. De fait, si son action est adaptée aux besoins des élèves, sa temporalité l'est beaucoup moins, alors qu'elle émane plus souvent d'une demande de l'école. Son action est donc en quelque sorte assujettie à la mission d'instruction de l'école, comme celle des professionnels en lien avec les difficultés d'adaptation vécues par l'élève : le psychoéducateur et les éducateurs spécialisés.

⁸⁰ L'usage des guillemets souligne le fait que ce terme est utilisé pour l'ensemble des ressources de l'école. Le terme « professionnel » n'est pas ici lié à un ordre professionnel.

⁸¹ Le 3^e étage étant l'espace du personnel scolaire et administratif. Comme c'est indiqué par la suite, la structure des bureaux est importante et témoigne d'une hiérarchisation des statuts du personnel.

4.2.1.1.4. Le psychoéducateur, les éducateurs spécialisés : les professionnels de la difficulté d'adaptation

Le psychoéducateur et les éducateurs spécialisés sont rangés sous l'appellation « mesures d'aide psychosociale » de l'école. Les documents, qui y font référence à plusieurs reprises, leur reconnaissent une expertise certaine, traduite par les termes employés pour décrire leur statut : « professionnels⁸² » également nommés « professionnels de l'éducation », ou encore réunis sous l'appellation « soutien professionnel » et « service professionnel » ; leur rôle est décrit comme essentiel pour contribuer à la mission de l'école. Plus précisément, ils ont comme mandat de favoriser l'intégration des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation psychosociales. Leur approche est donc préventive et rééducative et ils mettent l'accent sur les capacités adaptatives des élèves. Cette approche est similaire à celle des autres ressources scolaires : ils interviennent, selon une demande guidée par l'institution, de façon individuelle. D'ailleurs, même s'ils demeurent toujours disponibles, j'observe qu'il est également extrêmement rare que les élèves aillent directement leur demander de l'aide, à moins d'y être contraints. Toutefois, ces deux ressources présentent plusieurs différences et bénéficient de traitements différents de la part de l'administration scolaire.

Le psychoéducateur jouit d'un statut particulier au sein de l'école. Le fait qu'il puisse émettre des diagnostics, d'autant plus dans une école où il n'y a pas d'orthopédagogues, lui confère une place à part dans la mission de l'école. Il est le spécialiste de la difficulté. Ainsi, il est celui qui « rédige des évaluations » psychosociales, « établit et propose un plan d'intervention », et « planifie des interventions de rééducation appropriées ». Les documents le qualifient comme la personne de référence qui « soutient les enseignants et les intervenants dans le processus des élèves en difficultés ». Il dispose ainsi d'un rôle unique, centralisé, au sein de l'école et notamment parmi les autres acteurs autour de l'élève (direction et parents y compris). Image symbolique de cette centralisation, son bureau se trouve au cœur de la structure scolaire administrative (3^e étage).

⁸² Je précise ici que malgré l'appellation « professionnels de l'éducation », il ne s'agit pas uniquement de « professionnels » au sens entendu par l'Office des professions et il peut aussi y avoir des « techniciens ».

Les sept éducateurs spécialisés de l'école Pierre-Mathieu sont plus souvent « sur le plancher des vaches⁸³ », c'est-à-dire dans les parties communes de l'école. À maintes reprises, ils arpentent les couloirs de l'école. Ils ne peuvent émettre de diagnostics⁸⁴ et disposent ainsi de moins de responsabilités décisionnelles, même si leurs interventions s'ancrent clairement dans celles du psychoéducateur⁸⁵. Toutefois, les éducateurs privilégient l'action directe et la majeure partie de leurs interventions sont exclusivement en lien avec la conduite des élèves. Ils interviennent auprès des élèves mais peuvent également intervenir auprès de leurs familles, quand ils font face à des difficultés d'ordre « social [...] émotif ou de comportement ». Même si, d'après mes observations, leur relation avec les parents des élèves est quasi-inexistante.

Les documents présentent également le technicien en loisir comme faisant partie du soutien professionnel de l'école, c'est-à-dire des mesures d'aide et d'encadrement des élèves. Toutefois, son rôle est nettement moins mis en valeur que celui des autres ressources présentées précédemment. Si ses interventions concernent la conduite sociale et donc l'intégration des élèves, elles ne sont pas présentées comme étant en lien avec le psychosocial ; son champ d'action est circonscrit aux activités de loisirs : il a ainsi pour rôle de « planifier, organiser, coordonner et animer » les programmes d'activités parascolaires de l'école. Ses interventions sont donc davantage reliées avec l'ensemble des activités en dehors des cours. Il s'agit par exemple de la coordination des équipes sportives, de la supervision du conseil d'élèves, des activités de fin d'année, etc. Le technicien en loisir est lui aussi très présent sur le terrain et j'observe qu'il est très impliqué auprès des élèves, avec lesquels il semble entretenir des liens de proximité, ainsi qu'avec plusieurs intervenants communautaires ou autre personnel de soutien.

⁸³ Cette expression très imagée provient d'un intervenant social.

⁸⁴ En effet, depuis la loi 21 (2012), seuls les professionnels appartenant à un ordre peuvent pratiquer les tâches d'évaluation et de traitement. Il incombe désormais aux techniciens en relation d'aide d'assurer des fonctions de soutien et d'application dans les plans d'intervention et de traitement élaborés par les professionnels.

⁸⁵ En ce qui concerne les formations techniques, elles sont inspirées par les mêmes modèles d'intervention que les disciplines universitaires. Elles permettent au technicien de faire des interventions de support, d'accompagnement, et de participation au plan d'intervention élaboré par le psychoéducateur.

Plusieurs éléments se dégagent des ressources présentées dans cette section. Ils viennent compléter l'exercice de production du cadre normatif de la mobilisation qui commence à se tisser au sein de l'école Pierre-Mathieu. Tout d'abord, on commence à voir apparaître le primat de la réussite scolaire sur les dimensions de qualification et de socialisation; les professionnels de l'orientation et des mesures psychosociales étant mobilisés ici pour contribuer à cet objectif. Dans ce cadre, c'est le psychoéducateur qui appert comme le grand spécialiste de la difficulté scolaire. Sans orthopédagogue, il devient le responsable de la partie remédiation, chargé de dépister les difficultés mais également de rééduquer les élèves qui présentent des difficultés. Un autre fait notable : l'accent est mis sur la conduite psychosociale dans la prise en compte de la difficulté qui se manifeste sous la forme de problèmes d'adaptation des élèves (voire de leur famille) à l'environnement scolaire. Enfin, plusieurs éléments contribuent à dégager l'idée d'institutionnalisation, d'individualisation et d'externalisation de la difficulté, développée par la suite, dont une sorte de compartimentation des interventions directes, où chacun est spécialiste de son domaine sans collaboration interdisciplinaire.

4.2.1.2. Les ressources autres que les ressources de l'école : les partenaires de la communauté et l'aide médicale, personnelle, familiale et sociale

Outre les ressources de l'école, l'école accueille également d'abondantes ressources communautaires, réunies sous l'appellation « partenaires de la communauté ». Derrière ce vocable, se trouve toute une multitude d'organismes (privés, publics et communautaires) qui présentent des caractéristiques très variées et proposent des activités tout aussi diverses censées aider les élèves sur plusieurs plans. Le spectre de leurs interventions est beaucoup plus large que celui des intervenants scolaires ; ils touchent ainsi l'ensemble des sphères de l'élève (santé, loisirs, etc.), et pas seulement la sphère scolaire. Toutefois, ils bénéficient d'un statut nettement moins privilégié au sein de l'école que les ressources présentées jusqu'ici. À ce titre, ils n'ont aucun pouvoir décisionnel dans la structure organisationnelle⁸⁶. Mais une nuance est nécessaire car

⁸⁶ Par exemple, sur le conseil d'établissement, ils sont observateurs externes « en tant que membres de la communauté » et ne peuvent pas prendre de décisions.

l'école opère également une hiérarchisation parmi ces ressources, en fonction de leurs missions et de leurs formes d'interventions. Il s'agit des ressources du CLSC (4.2.1.2.1) ou encore des ressources des organismes communautaires (4.2.1.2.2).

4.2.1.2.1. Les ressources du CLSC : le travailleur social et l'infirmier

Le travailleur social et l'infirmier du centre local de services communautaires (CLSC) jouissent d'un statut privilégié au sein de l'école. Leur mission est d'ailleurs clairement enchâssée à la mission d'instruction de l'école puisqu'à l'instar des professionnels, ils « soutiennent le développement et l'évolution des jeunes dans leur cheminement scolaire ». On le voit clairement à la place accordée à ces partenaires de la communauté dans les documents officiels, alors qu'ils ne sont pas présents en permanence (2/3 jours semaine). Ils possèdent d'ailleurs tous deux un bureau au cœur même de la structure scolaire (respectivement le 2^e et le 3^e étage), contrairement aux autres organismes communautaires. D'ailleurs, le contraste avec les autres organismes ne s'arrête pas là, puisqu'ils sont les seuls à être considérés comme des « professionnels » et à avoir accès aux dossiers des élèves. À cela s'ajoute qu'ils bénéficient également de toute la communication institutionnelle, nécessaire à leur rayonnement et visibilité au sein de l'établissement.

À cela s'ajoute qu'ils ont un rôle clairement délimité et beaucoup plus précis que celui des autres ressources communautaires. Le travailleur social intervient auprès des élèves qui rencontrent des problèmes d'ordre personnel, familial ou social. Ses interventions touchent ainsi plusieurs sphères de l'environnement autour des élèves et ils interviennent principalement auprès des familles. L'infirmier est en charge de la santé mentale et physique des élèves. Il prodigue des soins médicaux et joue un rôle important en matière de prévention ; il intervient en situation de crise et fait des évaluations et des suivis psychosociaux individuels ou familiaux et des évaluations en santé mentale et physique⁸⁷. Pour reprendre le fil de l'approche d'intervention, les interventions du travailleur social et de l'infirmier procèdent ainsi de la même approche que celle des ressources scolaires,

⁸⁷ Il n'y a pas de psychologue à l'école au cours des trois ans et demi de mon ethnographie.

c'est-à-dire qu'elles sont individualisées et résultent souvent d'une sollicitation ou d'un suivi institutionnels ; elles répondent rarement à une demande émanant des élèves eux-mêmes.

4.2.1.2.2. Les ressources communautaires

Les organismes communautaires font partie de ceux qui ont un statut le moins privilégié au cœur de la structure scolaire. L'agencement géographique est encore une fois très symbolique : ils se trouvent au sous-sol de l'école, l'étage des casiers, avec les techniciens de soutien, les surveillants et les concierges⁸⁸. Et si certains parmi les intervenants communautaires partagent des locaux, d'autres travaillent depuis l'extérieur de l'école et n'ont pas de pied-à-terre à l'école alors que parfois certains profitent des salles de classe non-utilisées. Ces organismes présentent des interventions très différenciées auprès des élèves, certains sont accessibles tout au long de l'année tandis que d'autres ne travaillent que ponctuellement. Enfin, les organismes communautaires ne bénéficient pas tous du même statut au sein de l'école. Ce statut varie en fonction de leur mission et de leur approche, selon que celles-ci sont plus ou moins en lien avec la celles promulguée par l'école.

4.2.1.2.2.1 Les organismes en lien avec le raccrochage scolaire

Classe Affaires, Fusion Jeunesse et le Carrefour jeunesse Emploi proposent ainsi plusieurs activités qui contribuent au raccrochage scolaire. Leur mission est spécifiquement en lien avec celle de l'école et ils bénéficient à cet effet d'un statut privilégié. Preuve que ces organismes sont partie prenante de l'école : certains enseignants s'impliquent dans la gestion de leurs activités. Dans le même ordre d'idées, l'école octroie aux élèves qui prennent part à certains de leurs programmes une reconnaissance scolaire. Ainsi, dans le cadre du programme Classe Affaires, les élèves reçoivent deux unités du MELS une fois qu'ils ont terminé leur stage. Certains élèves

⁸⁸ Sauf la secrétaire qui est au deuxième étage, ce point est abordé par la suite.

peuvent même recevoir des prix honorifiques pour les stages effectués dans le cadre de cet organisme.

En contrepartie, ces organismes bénéficient de la communication institutionnelle. Ils profitent d'une publicité qui leur est faite dans les classes et qui est parfois relayée directement par les enseignants. Contrairement aux autres organismes, ils jouissent même d'autres supports d'exposition comme les murs de l'école ou le journal interne. Parfois, des rencontres spéciales sont organisées dans l'auditorium pour faire leur publicité. D'ailleurs l'école n'hésite pas à utiliser leurs succès comme devanture pour redorer son image, comme avec le projet Robotique, proposé par Fusion Jeunesse, qui a conduit un groupe d'élèves à participer à un concours international. Je remarque enfin que les élèves qui n'ont pas entendu parler de ces organismes sont rares, contrairement aux autres organismes plus en lien avec l'intégration sociale et la délinquance, qui doivent souvent profiter de la journée Portes Ouvertes pour faire eux-mêmes leur auto-promotion.

Fait notable : les interventions de ces organismes rappellent sous certaines formes l'approche scolaire d'intervention, dans le sens où la demande vient de l'école et répond à un besoin anticipé des élèves, mais elle ne part pas des élèves eux-mêmes. À cela s'ajoute que ces organismes s'arrogent des prérogatives qui rappellent les programmes sélectifs de l'école : ils peuvent sélectionner les élèves, donnent des rencontres de suivi obligatoires, peuvent exclure les élèves qui ne répondent pas aux attentes et font eux-mêmes une reddition de comptes très stricte de leurs activités. Par exemple, les élèves qui intègrent le programme de stage doivent s'engager dans un processus préparatoire et faire un suivi au cours de l'année scolaire avec des conditions très rigides : ils tiennent des rencontres obligatoires avec les différents intervenants, individuellement ou en petits groupes.

4.2.1.2.2.2. Les organismes en lien avec l'intégration sociale et la prévention de la délinquance

Le statut des organismes communautaires en lien avec la délinquance et l'insertion sociale est nettement moins privilégié que ceux dont la mission est intégrée à celle de l'école. Ils ne partagent pas les ressources ni les mêmes responsabilités et leurs interactions avec les ressources scolaires au sujet des élèves sont quasi-inexistantes (notamment, ils n'ont pas accès aux dossiers des élèves). À cela s'ajoute qu'ils ne jouissent pas des mêmes avantages en termes de rayonnement et de visibilité que les ressources du CLSC ou encore les ressources communautaires en lien avec le rattachement scolaire.

Leur rôle est peu défini et plutôt large si on se fie à leur mandat. Il s'agit principalement de « combattre l'exclusion sociale », de « favoriser l'insertion sociale », de « prévenir la délinquance » et *in fine* « le décrochage scolaire », leur champ d'action ciblant ainsi davantage la conduite sociale des élèves, et notamment les conduites délinquantes. À cette fin, ils offrent tout un éventail d'ateliers et d'activités scolaires et parascolaires. Leurs interventions prennent ainsi la forme d'accompagnement, d'encadrement, d'activités parascolaires (sportives notamment), d'ateliers de prévention, d'aide alimentaire, voire également des cours de récupération (etc.). Bref, ils brassent large et leurs cibles sont variées puisqu'ils interviennent davantage sur le groupe (certains fournissent également de l'accompagnement aux familles) mais peuvent aussi se centrer sur l'individu.

Il faut noter que leurs interventions se distinguent nettement de l'approche d'intervention scolaire dégagée précédemment sur plusieurs points. Ainsi, ils n'interviennent pas selon une demande émanant de l'école et semblent privilégier la relation et la proximité relationnelle. De fait, ils présentent des conditions de mobilisation plus flexibles : les lieux et la temporalité de leur mobilisation ne semblent pas définis *a priori* et certaines ressources dépassent souvent le cadre officiel qui leur est imparti par l'institution. Parfois au-delà de leur mandat puisque, comme on le voit ensuite, ce sont très souvent les élèves

qui activent ces ressources pour des rôles autres que ceux qui leur sont initialement attribués⁸⁹. Fait notable dans le cadre de mes observations, quand certains organismes reproduisent l'approche d'intervention scolaire (en fournissant par exemple des ateliers ou de l'aide aux devoirs à heures fixes, comme les enseignants), cela semble affecter leur popularité et se traduire par une baisse de fréquentation.

Si l'école affiche « agir de concert » et favoriser le partage d'idées et d'expertises avec les partenaires de la communauté, cette collaboration semble se faire de manière relativement unilatérale et avec certaines ressources communautaires seulement⁹⁰. D'ailleurs, j'observe que la collaboration école-organismes peut parfois être source de conflits : j'assiste ainsi à plusieurs tensions entre intervenants communautaires et ressources institutionnelles (enseignants et éducateurs spécialisés notamment). Ces problèmes font écho aux problèmes de collaboration soulevés par le questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES) de l'école, dont la passation s'est faite en 2006. Par ailleurs, j'observe que les contacts de certains intervenants communautaires avec le personnel scolaire sont quasi-inexistants; ils se résument pour certains à offrir une plage horaire pour les élèves quand ils n'ont pas cours. Dans le même ordre d'idées, je constate à quelques reprises que l'implication d'intervenants communautaires dans la sphère scolaire peut être vue par l'institution comme une ingérence. Et que certains intervenants communautaires cultivent une distance méfiante envers l'institution, les enseignants, la direction ou les éducateurs spécialisés; méfiance qui prend la forme de critiques virulentes, certains intervenants communautaires utilisant la proximité relationnelle établie avec les élèves pour les monter contre les ressources scolaires institutionnelles.

À partir des divers éléments dégagés dans cette section, on remarque que les partenaires de la communauté procèdent d'une approche plus systémique que les ressources

⁸⁹ Cet élément est davantage exploité dans les parties en lien avec la perspective des élèves.

⁹⁰ Toutefois, il est nécessaire d'apporter une nuance à cette absence de collaboration et les organismes communautaires ne semblent pas plus enclins à collaborer entre eux. Les rares exceptions que j'ai pu documenter sont plutôt le fait d'initiatives personnelles que d'une culture de collaboration qui serait propre au milieu communautaire.

scolaires, en ce sens qu'ils tiennent compte des autres sphères de l'environnement de l'élève, et pas seulement de la sphère scolaire. Toutefois, parmi ces ressources communautaires, une forme de hiérarchie s'opère et ce sont celles dont la mission est la plus en lien avec celle de l'école (la réussite scolaire) et dont l'approche d'intervention est la plus proche de celle de l'école (externalisation et individualisation de l'aide, centration sur les difficultés des élèves, cadre de mobilisation peu flexible) qui sont privilégiées par l'institution. À ce jeu-là, les plus désavantagés (notamment en termes de rayonnement et de visibilité) sont les organismes communautaires. Ainsi, à l'instar du personnel de soutien vu dans la section suivante, ils seraient vus en appui aux ressources scolaires, avec un rôle périphérique : l'école leur délègue la délinquance des élèves; ce qui constitue un paradoxe dans une école qui, comme on le voit dans la partie sur les normes et valeurs, met autant l'accent sur la conduite des élèves. Enfin, d'autres ressources présentes à l'école, regroupées dans la catégorie suivante « autres », souffrent du même manque de reconnaissance.

4.2.1.3. Les ressources autres

Cette catégorie ressort de la confrontation entre les documents officiels et mes 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 mes observations ont tendance à nuancer. À mesure que progressait mon ethnographie, je me suis en effet rendu compte du rôle central que certaines de ces ressources « autre » jouaient auprès des élèves.

4.2.1.3.1. 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. Les surveillants sont ainsi logés au sous-sol à côté des casiers, avec les affaires du concierge. Toutefois, ils ont plus de poids que les organismes communautaires en ce sens qu'ils ont accès aux mêmes ressources que les ressources institutionnelles, et peuvent siéger sur le conseil d'établissement⁹¹.

Pourtant, en regardant de plus près, les ressources du personnel de soutien détiennent en fait une position stratégique au sein de l'école. Au contact de tous les acteurs scolaires et communautaires, ils semblent informés de tout ce qui se passe à l'école. Régulièrement en première ligne, ils sont au contact direct des élèves, qui les mobilisent très souvent et leur prêtent d'autres rôles que ceux correspondant au rôle prescrit par la désignation de leur fonction. Je pense notamment aux surveillants, dont le bureau est occupé en permanence par nombre d'élèves. Dans ce cadre aussi, des conflits et tensions peuvent se faire jour entre les ressources et l'école. Certains animateurs sportifs ne cachent d'ailleurs pas leur antipathie envers les ressources plus « institutionnelles » et les critiquent d'ailleurs ouvertement devant les élèves. À l'instar des organismes communautaires, ce sont des ressources qui semblent entretenir des relations basées sur la proximité relationnelle avec les élèves. J'observe d'ailleurs que plusieurs surveillants et entraîneurs sportifs sont des anciens élèves de l'école, et souvent des résidents du quartier.

4.2.1.3.2. 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

⁹¹ Les organismes communautaires qui décident d'assister au conseil d'établissement ont seulement un rôle d'observateur externe.

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.

À cela s'ajoute que les seules références concernant leur rôle d'éducateur ne sont pas liées à une forme d'aide spécifique, mais tiennent davantage à la motivation des élèves⁹² ou à l'encadrement de leur conduite sociale. C'est notamment le cas dans le code de vie sur la question des justifications de la conduite des élèves (les absences, les retards, les problèmes de conduite). Mais cela s'arrête là et s'ils sont impliqués dans les processus de socialisation, ils ne sont pas impliqués dans les autres domaines. Bref, le rôle de « parent-éducateur » est limité à la simple validation et participation à la vie de l'école, mais nulle part ils ne sont sollicités pour leurs compétences et leurs ressources. Ils ne sont pas vus comme des partenaires à part entière, possédant des ressources d'aide pour les élèves. Cela traduit une conception réductrice du rôle des parents à qui l'on n'accorde pas le statut de co-éducateurs⁹³.

À l'inverse des parents, les documents évoquent des ressources potentielles qui ne sont pas mobilisées comme présentées. C'est le cas des pairs, c'est-à-dire les autres élèves de l'école, qui sont présentés comme une ressource d'aide potentiellement accessible. Ils sont évoqués à deux reprises, notamment dans le cadre d'un programme de tutorat. Si cette pratique demeure une intervention mise en avant dans les documents officiels, je ne l'ai jamais observée au cours de mon ethnographie et les élèves rencontrés, pas plus que les intervenants, n'en ont jamais parlé.

⁹² C'est dans cette optique que les documents font un lien explicite entre l'implication des parents et la motivation des élèves.

⁹³ Bien entendu, à l'inverse, plusieurs parents peuvent décider de se désengager de la chose scolaire. Ce point est abordé par la suite.

A contrario, il existe un recours aux élèves de 4^e et 5^e secondaire qui se relaient sur les heures de pause pour surveiller les casiers, régler les confits et prévenir l'accès aux étages supérieurs (salles de classe) sur les heures de récréation, ce qui met encore l'accent sur le climat scolaire. Ainsi, contre un petit salaire, ils surveillent la conduite des élèves dans les espaces communs. Toutefois, cette autre pratique, que j'ai pu constater à plusieurs reprises, n'a aucune base institutionnelle, aucun document officiel n'en faisant état. Ici encore, l'école semble déléguer l'encadrement de la conduite sociale des élèves à d'autres ressources que les ressources institutionnelles.

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

Comme nous avons pu le voir dans cette partie, lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés scolaires, des ressources sociales sont accessibles aux élèves dans leur environnement éducatif. Les ressources disponibles à l'école Pierre-Mathieu sont abondantes et variées, qu'il s'agisse de celles qui sont mises à disposition directement par l'école, mais également des ressources de la communauté, voire des intervenants qui ne sont pas *a priori* considérés comme des ressources d'aide, tels que le personnel de soutien (surveillants, concierges, etc.), les pairs et les parents. L'ensemble de ces ressources constitue une partie du capital social dans l'école, autrement présenté comme le capital social accessible ; elles sont censées apporter leur concours pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés multiples (apprentissage, orientation, difficultés d'adaptation, problèmes de conduite, etc.).

Cette première analyse du capital social accessible s'inscrit dans une analyse plus globale des ressources de l'école : celle de la mobilisation du capital social. Elle est donc complétée, dans les deux prochaines sections, par la mobilisation que les élèves font de ce capital social. En marge de cette étude en cours, cette première analyse révèle également une sorte de hiérarchisation sociale qui se détecte sur les plans de la collaboration, du rayonnement et de la visibilité des ressources sociales dans l'école. Ainsi, le statut accordé à chacune de ces ressources est directement lié au fait que leur mission et leur approche entrent en résonance avec l'approche de l'école : une approche

qui émane de l'institution, qui individualise et externalise l'intervention et qui propose un cadre relativement peu flexible. Ce point est étayé grâce au deuxième registre d'analyse⁹⁴.

Dans cette optique de hiérarchisation sociale, on remarque que le rôle titre est joué par le psychoéducateur qui, en l'absence d'orthopédagogue, devient la personne centrale dans le traitement de la difficulté à l'école. À l'autre extrême, parmi ceux qui sont relégués à de la figuration selon les dispositions de l'institution, on trouve des ressources très disparates comme le personnel de soutien, les parents, les pairs ou encore certains organismes de la communauté qui sont appréhendés comme des acteurs de soutien plus que comme des véritables collaborateurs. Leur approche, moins clairement établie que celle des autres ressources, est davantage en lien avec la prévention de la délinquance et repose davantage sur la proximité relationnelle. Toutefois, le tableau serait incomplet sans tenir compte des normes et valeurs institutionnelles rattachées à ces ressources et qui sont prégnantes dans les documents officiels. Elles viennent apporter la touche finale au portrait du capital social accessible, qui constitue le cadre normatif de la mobilisation.

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 mes observations. Il s'agit de celles qui sont en lien avec la réussite (4.2.2.1), l'apprentissage (4.2.2.2) et le vivre-ensemble (3). Il faut toutefois noter que l'école met principalement l'accent sur la valeur de réussite au détriment des autres valeurs en présence.

⁹⁴ Voir le chapitre d'interprétation dans le deuxième registre d'analyse.

4.2.2.1. Les normes et valeurs en lien avec la réussite

On retrouve la notion de réussite à plusieurs reprises dans les documents officiels. À titre illustratif, les documents indiquent que l'école a la « réussite de tous ses élèves à cœur »; le projet éducatif et le plan de réussite affichent l'objectif d'« augmenter les taux de réussite » dans différentes matières. Pourtant, cette réussite n'est nulle part définie. Si elle est parfois agrémentée de quelques qualificatifs comme « réussite scolaire » ou « réussite éducative », les documents ne définissent jamais comment elle se manifeste ; et quand on cherche des détails sur cette réussite, les principaux éléments auxquels elle est rattachée sont quantitatifs, à savoir les notes, c'est-à-dire les résultats des élèves aux examens de fin d'année. Cette réussite prend également la forme de taux, comme c'est le cas dans les plans de réussite⁹⁵ (« augmenter les taux de réussite en lecture des élèves du 1^{er} et du 2^e cycle, d'ici juin 2017 »), une réussite chiffrée que l'on dit pouvoir comptabiliser et mesurer, et qui met l'accent sur les résultats. Cette conception normative de la réussite est à mettre en lien avec la contrainte externe qu'impose la Gestion axée sur les résultats (GAR), comme mentionné précédemment.

Quand on cherche ensuite à identifier les moyens déployés pour atteindre cette réussite, les documents se révèlent avares de précisions. Ils insistent bien sur l'importance de faire des efforts pour réussir, mais sans apporter d'indications sur la nature de ces efforts, ni sur les moyens à se donner. Ce qui, on le voit par la suite, laisse place à l'interprétation. En effet, plutôt que de donner des clés, c'est la conduite des élèves qui est mise en avant comme élément constitutif du succès. De cette façon, on personnalise la réussite, on l'associe principalement aux caractéristiques des élèves en occultant les dimensions organisationnelles ou pédagogiques. À cet égard, un dicton affiché sur le site de l'école invite les élèves à se voir comme les seuls responsables de leur réussite.

De cette manière, l'école semble se départir de cette responsabilité et la réussite devient l'affaire (quasi-exclusive) des élèves. À cet égard, il est remarquable de noter que les

⁹⁵ Les plans de réussite sont des documents officiels de l'école à travers lesquels elle rend compte des résultats à sa Commission scolaire.

grands objectifs de réussite pour tous sont passés sous silence. D'ailleurs, c'est davantage la conduite sociale des élèves (et pas seulement académique) en lien avec la norme scolaire qui est mise en avant comme élément de succès : l'accent est mis sur leur motivation, leur engagement, leur acceptation des règles, etc. Autant de dispositions qui sont présentées comme des conditions nécessaires ou des prémices à l'apprentissage et non comme des résultantes possibles d'un processus d'apprentissage bien mené⁹⁶. Pour atteindre cette réussite, les élèves doivent ainsi être « engagés dans leurs apprentissages », ils doivent « intégrer des responsabilités », promouvoir « le partage des rôles, les droits de parole, le *leadership* ». L'autonomie est particulièrement mise en avant comme une valeur très importante, elle fait d'ailleurs partie des critères de sélection dans les programmes à options de l'école. Les écrits dressent ainsi le portrait idéal d'un élève autonome, responsable, engagé, respectueux, curieux, « allumé ».

4.2.2.2. Les normes et valeurs en lien avec l'apprentissage

On trouve plusieurs normes et valeurs en lien avec l'apprentissage, mais elles diffèrent selon les élèves qu'elles concernent. Pour les élèves qui suivent une formation régulière, les ressources sont porteuses de normes et valeurs en lien avec un apprentissage qui va leur servir dans la vie académique, afin de les aider à poursuivre la vie scolaire : elles « prépar[ent] la relève », « elles aid[ent] les jeunes à se découvrir sur le plan personnel et professionnel », en « leur permett[ant] d'investiguer le marché du travail », comme par le biais de stages en milieu professionnel valorisant qui permettent de familiariser les élèves au monde du travail. Cette manière d'agir respecte les principes de l'approche orientante (MEQ, 2002) qui a pour objectif d'amener les élèves à mieux se connaître afin qu'ils soient davantage motivés sur le plan scolaire ; ce faisant, l'objectif de qualification se soumet à l'objectif d'instruction. Cette approche rappelle celle du conseiller en orientation et des organismes communautaires de l'école.

⁹⁶ Et qui soulèvent la question de savoir si la motivation est une cause ou une résultante.

À l'inverse, les normes et valeurs de référence pour les élèves dans les formations techniques et professionnelles courtes axées sur l'emploi⁹⁷ sont davantage en lien avec un apprentissage technique. C'est un apprentissage qui est peu mis en avant dans les documents et qui vise à permettre aux élèves de développer un savoir-faire pratique, comme si le parcours éducatif était terminal, en ce sens que la porte n'est pas ouverte à la poursuite des études. Il y est question de « mieux apprivoiser le monde du travail », de « se préparer à l'insertion professionnelle », de « développer l'autonomie » des élèves en les informant sur « les divers secteurs d'emploi disponibles » en leur apprenant « l'utilisation du transport en commun » et en leur permettant de « développer leurs habiletés de communication ». S'il est question de compétences sociales et de compétences professionnelles, les premières sont nettement mieux explicitées, traduisant ainsi un manque de valorisation de l'apprentissage technique, ce qui est étonnant dans une école où seulement 40 % des élèves sont dans des programmes dits réguliers.

4.2.2.3. Les normes et valeurs en lien avec le vivre-ensemble

Les normes et valeurs qui reviennent le plus souvent sont en lien avec le « vivre-ensemble » ou plutôt ce « mieux vivre-ensemble » omniprésent dans les écrits et les discours institutionnels. À de nombreuses reprises, les documents officiels font référence à « l'environnement », au « climat » ou encore à « l'atmosphère » des lieux. Ainsi, l'établissement est décrit comme une école « avec beaucoup d'ambiance où il fait bon vivre », où l'on peut « apprendre selon ses affinités et ses talents ». La redondance est perceptible : l'école est reconnue pour son ambiance « chaleureuse et amicale », « chaleureuse et sereine », « harmonieuse » ou encore « très chaleureuse et plaisante ». Même le projet éducatif affiche comme objectif de « vivre dans le respect et l'harmonie dans une école sécuritaire » et le code de vie est intitulé « pour mieux vivre ensemble ».

Pour ce faire, l'accent est mis sur la conduite sociale de l'élève et une notion récurrente est soulignée à grands traits : la nécessité de se montrer respectueux. Ainsi, « l'équipe-

⁹⁷ La Formation préparatoire au travail (FTP) ou la Formation à un métier semi-spécialisé (FMS) comme mentionné dans le portrait de l'école.

école mise sur le respect », le code de vie « prône le respect de l'individu » et les élèves doivent « respecter les autres », « respecter le code vestimentaire », « respecter l'environnement physique ». En premier lieu, la notion de respect repose principalement sur la question des différences. Comme cela est décrit dans la partie consacrée au contexte, l'école est « ancrée dans la diversité montréalaise » et l'un des objectifs principaux est de parvenir à ce que les « élèves issus des différentes communautés se côtoient en harmonie et dans le respect des différences ». Ainsi, les élèves doivent être des *leaders* et œuvrer dans le sens de ce vivre-ensemble soutenu par l'école. L'autre manifestation de cette nécessité de respect concerne les différentes difficultés d'adaptation et d'apprentissage : le directeur soutient qu'il n'y a pas de différence entre les élèves et prône ainsi un respect par rapport à ces classes spéciales. Pourtant, certaines d'entre elles comme les classes langage et les classes de cheminement particulier (aussi FMS et FTP) sont clairement identifiées par un sigle qui les distingue des classes régulières⁹⁸ et, selon mes observations, les élèves sont répartis en foyers qui donnent des indications précises sur leur profil (certains foyers sont plus « prestigieux » que d'autres et les foyers des filières de cheminement particulier sont facilement identifiables).

Toutefois, le vivre-ensemble semble être davantage un corollaire des préoccupations sécuritaires. En effet, derrière cette dimension de cordialité, vient rapidement se greffer la notion de sécurité. Si les deux termes ne recouvrent pas les mêmes réalités, ils sont à plusieurs reprises associés, comme lorsqu'on évoque le « climat harmonieux et sécuritaire » ou encore le code de vie qui préserve « la paix, le bon ordre et la sécurité ». À maintes reprises, les documents affichent que l'école Pierre-Mathieu « fonctionne bien », les efforts déployés se concentrant sur l'instauration d'un « environnement scolaire sécuritaire ». Parmi les manifestations de cette surenchère sécuritaire, on peut citer la place de plus en plus importante de la notion de violence (verbale et psychologique, non verbale et physique) dans le code de vie, les plans qui se multiplient contre l'intimidation ou encore les grèves et pétitions des enseignants qui donnent lieu à des rapports sur le climat (dont le QES).

⁹⁸ Les classes des programmes réguliers sont ainsi 101, 102, 103, etc. pour la première année, 201, 202, 203, etc. pour la deuxième; tandis que celles des programmes particuliers ont des sigles comme 601, 801, etc.

Le directeur a beau tenter de fédérer ses équipes, d'apaiser les critiques en insistant sur le « changement au niveau de l'atmosphère et de l'image de l'école », et de souligner les efforts déployés pour faire oublier la mauvaise réputation, cela se cantonne à un discours qui est en contradiction marquée avec le portrait dressé dans les médias. Certains intervenants de quartier vont même jusqu'à faire un bilan négatif des efforts consentis pour endiguer la délinquance dans le quartier. Et les faits divers continuent de se produire au cours de mes observations. Par ailleurs, le discours du directeur soulève un paradoxe : si l'accent est mis sur le vivre-ensemble, les ressources scolaires, présentées précédemment, ne sont pas mobilisées vers cet objectif de vivre-ensemble (outre le cours d'ÉCR) sinon dans sa fonction punitive⁹⁹. Ce sont donc les organismes communautaires¹⁰⁰ qui sont responsables en grande partie d'assurer ce vivre-ensemble et toute la partie avec la conduite délinquante des élèves, alors que, comme mentionné, ils ne jouissent pas d'une position associée à une grande reconnaissance de la part de l'institution.

Alors que la réussite est une responsabilité individuelle, le vivre-ensemble devient une responsabilité collective. D'ailleurs, l'école revendique elle-même que ses actions ciblent le collectif au détriment de l'individu en accordant « la préséance à la collectivité ». Conséquence de cela, on ne trouve aucune référence au bien-être et à l'épanouissement personnels des élèves. Les normes et valeurs réfèrent davantage aux valeurs de vivre-ensemble et de sécurité qu'à la santé physique ou psychologique des élèves. Le code de vie parle « des élèves de notre communauté » et dans les documents de l'école, les élèves ne sont pas appréhendés comme des individus mais comme des membres d'un collectif dont les intérêts ont préséance sur l'intérêt de chacun. Les élèves semblent être « dissous » dans la masse de la collectivité dans un objectif de vivre-ensemble, un objectif louable qui permet de contrer l'émergence de l'individualisme, mais dont l'un des travers est d'occulter l'individualité des élèves.

⁹⁹ Les neuf pages du code de vie traitent essentiellement des conduites prohibées des élèves, sans explications. (La comparaison est frappante avec d'autres codes de vie dans des écoles plus favorisées où les codes de vie transmettent des informations et justifient la pertinence des sanctions encourues par les élèves).

¹⁰⁰ La Maison des jeunes, Fusion Jeunesse, le Cafla, le Café Jeunesse (etc.) ont pour rôle de favoriser le raccrochage et l'intégration sociale des élèves dans un objectif de vivre-ensemble.

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

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 québécoise. 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. La focalisation sur cette question du vivre-ensemble vient renforcer l'idée, abordée en première partie, de l'obsession du climat scolaire. Celui-ci est appréhendé uniquement par le prisme sécuritaire; le bien-être des élèves est complètement occulté au profit de la bonne entente collective. En conséquence, les acteurs sont eux aussi intégrés à la structure organisationnelle avec pour mission d'atteindre l'objectif de réussite et de reproduire l'approche scolaire d'intervention.

Parallèlement, quand on s'intéresse plus précisément à l'approche privilégiée par l'école auprès des élèves qui présentent des difficultés, on remarque qu'elle est à la jonction de plusieurs prémisses théoriques et qui vont orienter l'intervention. Tout d'abord la théorie psychosociale qui met l'accent sur les carences des élèves et la rééducation, en insistant sur l'engagement et la motivation des individus; le soutien et l'accompagnement étant vus comme les réponses adaptées aux difficultés des élèves. On doit l'autre prémisse théorique qui sous-tend l'approche d'intervention scolaire à la théorie d'adaptation (fonctionnaliste). Elle met l'accent sur l'adaptation de la conduite sociale des élèves à l'organisation scolaire avec une insistance sur les problèmes de sécurité scolaire. À ces deux prémisses, vient s'ajouter une troisième qui met l'accent sur le cognitivisme. Elle se

manifeste par le (sur)diagnostic des problèmes des élèves. Pour rappel, près de 50 % des élèves sont diagnostiqués avec un trouble (HDAA). Le chapitre interprétatif est l'occasion de réunir et d'éclairer ces différents éléments à la lumière d'un nouveau cadre théorique, dans une perspective d'organisation scolaire¹⁰¹.

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 ethnographie¹⁰², j'ai 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, j'ai 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-tu¹⁰³? ») 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 mes 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.

¹⁰¹ Voir chapitre interprétatif dans le deuxième registre d'analyse.

¹⁰² Toute cette partie est détaillée dans le chapitre méthodologique.

¹⁰³ Le questionnaire est disponible en annexe.

4.3.1. La perspective institutionnelle

À plusieurs reprises au cours de mes 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 ils le « devraient » 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. Mes observations vont dans le même sens : en dépit des nombreuses ressources dédiées à l'aide aux devoirs, je remarque que les salles demeurent souvent vides. D'ailleurs, certains organismes, comme la Maison des jeunes qui dégage des bénévoles à cet effet, se voient contraints de fermer leurs programmes devant le manque de fréquentation. En guise d'explication, le directeur et les enseignants avancent l'argument de la motivation. 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

À la lecture des questionnaires, il appert 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.

Une première illustration réside dans le fait que les élèves attribuent d'autres rôles et fonctions aux ressources mobilisées. Ainsi, ils mobilisent des ressources à la place d'autres ressources dont le rôle est pourtant en lien direct avec le projet qui motive ladite mobilisation. Par exemple, Roberto affirme recourir à la psychologue quand il a des problèmes avec son orientation scolaire, Rodeney va voir son enseignant sportif quand il a des problèmes en français et François se tourne vers le surveillant quand il a besoin d'aide pour ses devoirs. Selon la même logique, au cours de mes observations, je réalise à plusieurs reprises que des élèves viennent demander à l'animateur de la Maison des jeunes de les aider à faire leur curriculum vitae (CV), alors que d'autres ressources au sein même de l'école sont spécifiquement dédiées et qualifiées pour remplir ce rôle, comme l'enseignant responsable du projet personnel d'orientation (PPO), le conseiller en orientation ou encore des ressources communautaires telles que le Carrefour Jeunesse Emploi (CJÉ).

A contrario, certaines (rares) ressources sont clairement identifiées à un rôle et mobilisées en fonction de celui-ci. Ainsi, une majorité d'élèves établissent le champ de compétence et d'intervention du conseiller en orientation et parviennent à circonscrire son rôle au domaine de l'orientation scolaire, sans toutefois établir un lien systématique avec l'orientation professionnelle, réalisant ainsi qu'il n'est pas une ressource adéquate pour les questions liées à l'apprentissage professionnel¹⁰⁴. Il en va de même pour l'infirmière, dont l'expertise en santé est reconnue et le rôle clairement établi. Parmi les autres ressources dont le rôle est clairement identifié, certaines ont un rôle à géométrie plus variable. Si les élèves font un lien clair entre l'enseignant et leurs difficultés d'apprentissage, ils n'y ont pas automatiquement recours et certains préfèrent se tourner vers leurs parents et amis, voire parfois vers « personne ».

La complémentarité est une autre illustration de cette négociation du sens. Dans le questionnaire, Danny et Toufik affirment demander de l'aide à leur enseignant de français quand ils ont de la difficulté à comprendre une leçon. À partir de mes

¹⁰⁴ Comme mentionné dans la partie précédente, la dimension professionnelle de l'orientation est occultée au profit de sa dimension scolaire.

observations, je parviens toutefois à mettre en perspective leurs réponses et à nuancer leur propos. Ainsi, je remarque que ces deux élèves ont également tendance à se tourner vers un intervenant communautaire pour obtenir des explications supplémentaires, en plus de celles fournies par leur enseignant. Toufik, de son côté, mobilise également l'aide d'une de ses anciennes enseignantes au besoin. Les élèves mettent ainsi en place leurs propres conditions de mobilisation. C'est notamment le cas quand ils ne comprennent pas complètement une leçon ou tout simplement quand ils désirent bénéficier d'un autre éclairage. Cela illustre bien le fait que cette mobilisation n'est pas figée ; elle est dynamique et peut s'adapter aux circonstances.

Par ailleurs, dans des circonstances similaires, les mêmes élèves peuvent décider de n'activer aucune ressource et ainsi de ne mobiliser « personne », tel qu'ils l'indiquent dans le questionnaire. Cette non-activation de la ressource, très fréquente, constitue également une stratégie en soi. Dans certains cas, cette non-mobilisation est conjoncturelle. Dans beaucoup d'autres cas, elle est liée au fait que les élèves choisissent délibérément d'essayer de surmonter seuls leurs problèmes. Si elle se constate dans le cadre des difficultés d'apprentissage, l'absence d'activation est particulièrement fréquente dans le cas des questions d'ordre affectif et d'ordre psychosocial.¹⁰⁵ Ici encore, il est intéressant d'interpréter ces résultats à la lumière de la partie précédente. En effet, on peut rapprocher cette non-activation de la place prépondérante accordée à l'autonomie dans le cadre normatif et émettre plusieurs hypothèses préliminaires. Une hypothèse serait par exemple que le fait d'individualiser les difficultés entraîne une indépendance de l'élève par rapport à ses difficultés et par rapport à la mobilisation des ressources de l'école (notamment dans la sphère du privé et de l'intime) ; ainsi le recours aux professionnels peut être perçu comme un aveu de faiblesse, d'échec vis-à-vis de leur sentiment de compétence. Cette hypothèse est étayée dans la partie suivante.

Parallèlement, une grande proportion d'élèves ignorent tout simplement vers qui se tourner (« je ne sais pas ») lorsqu'ils rencontrent des difficultés d'apprentissage, mais

¹⁰⁵ Seulement trois élèves réfèrent à un psychoéducateur pour l'un, au psychologue pour l'autre et à la TS (problèmes avec la famille) pour le dernier.

aussi (et surtout) psychosociales. Encore une fois, cela soulève plusieurs questions qu'il est intéressant de mettre en parallèle avec le cadre normatif. En effet, la communication institutionnelle, en mettant l'accent sur la réussite et les difficultés académiques d'une part et sur l'autonomie des élèves de l'autre (sans expliquer par ailleurs cette notion), occulte des apprentissages que les élèves doivent réaliser dans le cadre de la socialisation scolaire. Ici, une seconde hypothèse s'inscrit dans la prolongation de celle présentée précédemment : les élèves ne savent pas quelles ressources mobiliser puisqu'ils ne l'ont pas appris dans le cadre de la socialisation scolaire et pensent qu'ils sont les seuls responsables de leurs difficultés ; cette idée qui soulève la question des choix de l'institution sur la rétention de certaines informations, est exploitée plus en détail dans la partie suivante.

4.3.3. Les divergences avec le cadre normatif

Ces différents exemples porteraient à croire que la concordance est souvent inexistante entre les ressources mobilisées et leurs rôles prescrits, révélant un écart entre ce qui est prescrit par l'école (le capital social accessible) et la mobilisation (le capital social mobilisé). Les éléments dégagés dans cette section permettent ainsi de s'interroger sur la pertinence des catégorisations et leurs significations auprès des élèves. Ces catégories sont en effet très poreuses et au cours de mes observations, certains élèves parlent d'un enseignant, d'un intervenant ou encore d'un intervenant social comme d'un membre de leur famille ; « il est famille », selon l'expression créole consacrée. De même, certains élèves pensent que je suis une auxiliaire ou une enseignante, après leur avoir pourtant expliqué mon rôle dans l'école. Cela contribue à brouiller les catégories prédéfinies dans le cadre normatif et participe de l'idée qu'une prédéfiniion des catégories acceptables par tous les élèves est une entreprise complexe. D'où l'intérêt d'essayer de comprendre la mobilisation du capital social du point de vue des élèves.

Aussi, bien que les questionnaires n'aient pas l'ambition d'expliquer cette divergence entre capital social accessible et capital social mobilisé, leur analyse fait ressortir plusieurs éléments qui se retrouvent également dans mes observations et permettent de

poser en amorce de la partie suivante des éléments centraux chez les élèves dans leur mobilisation du capital social. On y trouve ainsi l'importance de certaines valeurs comme l'autonomie, déjà soulignée dans le cadre normatif. Une des hypothèses avancées dans cette partie et reprise dans la partie suivante repose sur le fait que les élèves préfèrent ne mobiliser « personne » quand leur difficulté touche la sphère de l'intime. L'autre élément central est l'importance de la proximité relationnelle, qui fait écho à la notion de cohésion sociale. Ainsi, la majorité des élèves se tournent vers des amis ou des proches, dont ils partagent souvent les valeurs, sans que leur rôle entre forcément en considération dans leur mobilisation (notamment pour les difficultés d'apprentissage ou de santé).

Dans cette optique, les proches font figure d'aidants naturels aux yeux des élèves et apparaissent spontanément comme un recours. La proximité relationnelle, vue comme un facteur qui peut influencer la mobilisation lorsque les élèves sont aux prises avec des difficultés, soulève une réflexion sur leur statut (ou plutôt leur absence de statut) dans l'organisation de l'école, alors qu'ils sont privilégiés par les élèves. En ce qui concerne les parents en particulier, il est intéressant de mettre les nombreuses références des élèves (notamment en lien avec l'aide « académique ») en parallèle avec le fait que l'école ne tient pas compte des parents dans ce rôle d'éducateur. Comme on l'a vu précédemment, l'école leur confère davantage un rôle périphérique de soutien de la conduite des élèves. Mes observations me conduisent également à voir les amis, les pairs, comme des personnages centraux dans la foule de ressources à disposition des élèves. Mais les résultats aux questionnaires incitent surtout à questionner le rôle des ressources périphériques (surveillants, entraîneurs, animateurs) mais également certains enseignants¹⁰⁶ dont le statut est certes moins privilégié dans le cadre normatif, alors qu'ils sont parmi ceux qui reviennent le plus dans les réponses des élèves.

¹⁰⁶ Par exemple, l'enseignant de sport peut ainsi se retrouver à aider des élèves qui ont des problèmes de confiance en eux, ou à aider des élèves sur un plan académique.

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

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 mobilisation¹⁰⁷. En rappel du chapitre méthodologique, cette partie repose sur une analyse des entretiens (de groupe) et de mes observations. La présentation de cette partie suit le rapprochement des trois dimensions de la théorie de la structuration et des

¹⁰⁷ Pour plus de renseignements, voir le chapitre théorique.

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 à du capital culturel, symbolique et social¹⁰⁸ (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 (4.4.1), la soumission (4.4.2), l'évitement (4.4.3), le rejet (4.4.4), l'ajustement (4.4.5), la manipulation (4.4.6), l'appropriation (4.4.7), le contrôle (4.4.8). La présentation de chaque processus suit la même logique : tout d'abord, je décris 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 mentionnées¹⁰⁹.

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

¹⁰⁸ Pour la définition des concepts, voir le cadre théorique.

¹⁰⁹ Il ne s'agit pas ici d'associer un élève à un processus mais de soulever les processus mis en œuvre.

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 que j'observe les élèves dans les périodes de pause entre les cours, je note que la grande majorité d'entre eux fuient les périodes obligatoires de récupération¹¹⁰, 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 de rue qui travaille avec plusieurs élèves de l'école qui présentent des difficultés¹¹¹ 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 traditionnel¹¹². Kim lui propose un café afin qu'ils puissent parler de ce qu'il devient ; il accepte et la rencontrera les jours suivants.

¹¹⁰ La majorité des élèves mettant davantage en place un processus d'évitement.

¹¹¹ Des difficultés du point de vue de l'institution, Mabrouk par exemple a été renvoyé de l'école à plusieurs reprises.

¹¹² Ainsi, après plusieurs expériences dans des entreprises pyramidales, il s'essaiera dans la sandwicherie familiale avant de faire quelques essais, sans succès, en restauration.

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 mes 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 : 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 de milieu, en des termes amicaux ; Roberto trouve sa psychologue « *chill*¹¹³ » et les psychologues « *cools* ». 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 qu'« il est famille », reprenant l'expression haïtienne signifiant qu'il fait partie de la famille. Plusieurs élèves qui mobilisent l'intervenant social l'appellent « Papa », et Junior, le surveillant, est le « grand frère » des élèves. Edouardo me dit « vous êtes nos amis » au cours de l'entretien, m'assimilant ainsi au personnel de la Maison des jeunes, 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. C'est en ces termes que Yaniz décrit un rapport très proche avec un enseignant de français avec qui il plaisante volontiers et avec lequel il partage des accolades...

Conséquence de cette apparente cohésion sociale, la valeur de protection est omniprésente dans le discours des élèves. Plusieurs élèves révèlent ainsi que les enseignants « prennent soin » des élèves et veulent qu'ils réussissent ; ils « s'occupent de leurs élèves ». Plusieurs voient dans cette proximité relationnelle et cette cohésion sociale un levier pour dépasser ou contourner certains problèmes qu'ils rencontrent. Pour certains élèves cette idée dépasse les limites de l'école. Ainsi pour certains cette caractéristique des liens de proximité s'applique également au quartier (« Tout le monde se connaît ») et

¹¹³ Elle est super, elle est chouette, selon son langage. Je précise toutefois que Roberto est resté évasif sur l'identité précise de cette ressource et qu'il n'est pas possible de l'établir avec certitude. Les indices laissent penser qu'il s'agit en réalité d'une psychologue qui travaillait anciennement dans l'école.

à la « belle communauté », pour reprendre les propos des élèves, que Sainte-Mélanie abrite. À cette fin, Toufik parle de l'avantage que les ressources offrent en termes de protection. Il précise que quoi qu'il arrive dans l'école, ceux qui subissent des actes d'intimidation trouveront toujours protection dans la communauté.

Toutefois, pour approfondir la réflexion précédente, l'idée de micro-systèmes 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 psychologue ; 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. Il en va de même pour Roberto avec sa psychologue. Qui plus est, les élèves semblent reprendre le discours de la ressource au sujet de son utilité ; en ce sens qu'ils le font sans émettre de doutes ni de jugements sur les compétences effectives de la personne. Saint-Martin avoue qu'il mobilise son enseignante à chaque fois qu'elle le sollicite car il retient qu'elle veut tout faire pour lui éviter d'échouer. Amélie, quant à elle, mobilise son enseignante de français face au constat de son inaptitude (« parce que je ne sais pas lire »).

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, j'observe que la majorité des élèves rentrent chez eux, d'autres se dirigent la tête basse et le pas traînant vers la récupération. 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 : un enseignant qui demande vivement à un élève d'aller en récupération.

Plusieurs responsables psychosociaux se sont relayés sur le dossier de Dina. La jeune fille est caractérisée comme une élève « difficile » du point de vue de l'institution : étiquetée avec un « trouble du comportement », elle cumule les remontrances pour « mauvaise conduite » et les retards scolaires. Elle daigne pourtant consentir au fait que la jeune éducatrice Andréanne, en stage à l'école, soit sa référente officielle et s'engage à la rencontrer sur une base régulière autour de son plan d'intervention adapté (PIA). Il s'agit de se poser des objectifs en termes de conduite scolaire et sociale et de s'y tenir.

Changement de décor et de registre : alors que je m'interpose entre Drucilla et Maradona lors d'une confrontation dans un couloir de l'école, Maradona me renverse, par « mégarde », sa canette de soda dessus avant de s'enfuir. L'intervenant social qui a assisté à la scène me demande de ne pas porter plainte parce qu'à ses yeux, « c'est un bon

gars ». Il lui intime l'ordre de me présenter ses excuses et de venir me parler de cet épisode, en présence de l'intervenant, pour mesurer la portée de son geste. C'est ce qu'il fera, trois jours plus tard (la scène de la canette s'étant déroulée un vendredi).

Dans les cas susmentionnés, les élèves mobilisent la ressource sociale selon un processus de soumission. Ce processus renvoie à l'obligation pour les élèves de mobiliser une ressource qui, de leur point de vue, ne correspond pas à leur projet. Le processus de soumission fait partie des processus que j'ai le plus observés (avec le processus d'évitement et de fraternisation). C'est un processus mis en branle par les élèves principalement avec les ressources de l'école, dont la mobilisation leur octroie peu d'espace ; mais plus généralement, ce processus est sollicité avec toute autre ressource qui détient le pouvoir, reconnu par l'institution, de sanctionner.

- 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. Alors que je leur fais part de mes observations sur leur conduite face aux enseignants dans certains cours obligatoires, plusieurs élèves se moquent ouvertement d'eux et remettent en question leurs rôles, leurs compétences et leur autorité

(même s'ils finissent par s'y soumettre), traduisant ainsi une absence d'identification les concernant par rapport au cadre normatif.

- 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 sœur¹¹⁴ [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 institutionnelle¹¹⁵. 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.

Toutefois, les élèves rendent légitimes les normes et valeurs des ressources puisque, sur la base d'un rapport d'autorité, ils « décident » de les mobiliser, cette mobilisation prenant la forme d'une servitude volontaire et ils mobilisent la ressource en quelque sorte malgré eux. Ils finissent par reconnaître l'autorité de la ressource et se soumettre aux règlements officiels qui encadrent sa mobilisation. Ainsi, la mobilisation se traduit *in fine* par une adhésion – contrainte, mais une adhésion – aux normes et valeurs dont la ressource est porteuse. Parfait et Michael finissent par se soumettre à la règle institutionnelle, même s'ils attendent la dernière minute en jouant ainsi avec les limites de l'acceptable. *In fine*, la ressource mobilisée est dépositaire de l'autorité qui va de pair

¹¹⁴ Elle-même s'était bagarrée la veille et avait cassé une vitre de l'école.

¹¹⁵ Le cas de Parfait est exemplaire et si tous les élèves qui rapportent l'évènement comprennent la punition encourue (tous les protagonistes seront renvoyés de l'école pour plusieurs jours), tous parlent pourtant de « légitime défense », transmettant une idée très subjective de la conduite des élèves, fort éloignée du modèle de vivre-ensemble promu par l'institution.

avec le pouvoir de contraindre, voire de sanctionner le cas échéant. Dans son expression la moins marquée, cette contrainte s'illustre par une exhortation avec insistance, comme c'est le cas pour la récupération qui est « vivement recommandée » aux élèves. Lorsqu'elle est poussée à son extrême, cette contrainte peut prendre la forme d'une punition, comme en témoignent les élèves qui doivent rencontrer les intervenants sociaux pour s'expliquer au sujet de leur conduite – répréhensible d'un point de vue institutionnel – avant de pouvoir réintégrer la Maison des jeunes.

Dans tous les cas, le pouvoir de la ressource mobilisée doit être reconnu dans l'établissement pour que son autorité soit effective, c'est-à-dire pour qu'elle puisse exercer son pouvoir d'être mobilisée quand l'occasion se présente. Si elle ne dispose pas d'un tel pouvoir, ou si ce pouvoir ne lui est pas reconnu, elle peut le faire exercer par un tiers. On l'a vu dans mon cas avec l'histoire de Maradona qui me présente ses excuses à travers l'autorité qu'il octroie à l'intervenant social. Son écart de conduite est symbolique car à ses yeux, je n'ai probablement pas le pouvoir ou l'autorité adéquats pour réagir à cette situation. C'est sans doute pour cette raison qu'il va d'abord s'excuser auprès de l'intervenant et ne vient me voir que trois jours plus tard ; l'intervenant dispose ici d'une autorité que je n'ai pas.

- 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. Les élèves qui veulent réintégrer la Maison des jeunes après une exclusion (qui fait suite à un vol, une mauvaise conduite, etc.) ont beau considérer cette rencontre comme inféconde, ils n'ont d'autre choix que de s'y soumettre. 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, j'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 je suis souvent témoin d'altercations entre élèves qui, selon les critères établis dans les documents officiels de l'école, sont caractéristiques de l'intimidation¹¹⁶, la fréquentation est très en-deçà des attentes.

Quand je passe à plusieurs reprises devant la classe du cours de projet personnel d'orientation (PPO) de secondaire III¹¹⁷, j'observe que les élèves sont sur Facebook, font du tapage, n'écoutent pas l'enseignant, alors que plusieurs parmi eux m'ont exprimé leurs besoins d'aide dans la recherche d'emploi. Quand je les questionne à ce sujet, ils se plaignent du cours, disent qu'il ne sert à rien, que l'enseignant n'est pas bon et que c'est pour ça qu'ils ne le mobilisent pas. Le cours est pourtant obligatoire et les élèves sont contraints de le suivre.

¹¹⁶ Ce que réfutent les jeunes auxquels je pose la question, comme explicité par la suite.

¹¹⁷ Dans le cours PPO, l'enseignant aide les élèves sur un plan en lien avec le marché de l'emploi et les guide dans leur exploration professionnelle.

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 je me fie à mes 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. Pour illustrer cela, Saint-Martin, qui multiplie les esquives, se demande ouvertement et à plusieurs reprises pourquoi la travailleuse sociale n'arrête pas de lui demander « comment ça va à la maison », car pour lui cela ne la regarde pas : la ressource entre ici dans la vie privée, ce contre quoi les jeunes tentent de se prémunir. 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. Eddy voit l'investissement d'un enseignant comme intrusif, « *too much*¹¹⁸ » alors qu'il ne lui a rien demandé, soulignant le manque de concordance de la mobilisation avec son projet.

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. Ces ressources s'attirent donc

¹¹⁸ Eddy m'explique ainsi qu'un enseignant investi en fait « un peu trop ».

la plupart du temps des critiques avant même une once de mobilisation. Le conseiller en orientation fait également partie de ceux qui sont soigneusement évités ; les élèves le trouvent « bizarre » et se dispensent d'aller le voir, même quand ils ont besoin d'aide dans leur cheminement.

Cette absence de proximité relationnelle s'incarne de plusieurs manières. Aussi, lorsque je leur demande pourquoi ils ne se tournent pas vers leurs enseignants quand ils ont des difficultés scolaires, Yael, Danny, Edouardo et Dario me répondent d'une même voix que c'est parce qu'ils ne peuvent « pas normalement parler » avec les enseignants, qu'ils doivent « les vouvoyer » et qu'ils ne peuvent pas « s'exprimer » ; soulignant ainsi ce qui constitue de leur point de vue des conditions de mobilisation relativement rigides de la ressource. Dario explicite cette absence de reconnaissance au sujet de son enseignant en faisant le parallèle avec des ressources dont il se sent plus proche. 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. Ainsi, en droite ligne de la relation de distance que les élèves interviewés entretiennent avec la travailleuse sociale, Dario explique que « si tu vas voir un T-S [travailleur social], t'es « *fucké*¹¹⁹ », relayant ainsi l'image de problèmes psychosociaux que la mobilisation d'une telle ressource véhicule. De même, les élèves qui sont suivis régulièrement par l'aide

¹¹⁹ Tu as un problème sévère.

psychosociale, comme ceux qui sont en classe « TED¹²⁰ » se voient attribuer le qualificatif d'« orthos » par leurs camarades.

Cet évitement s'ancre dans un contexte plus large : les règles académiques, celles qui sont en lien avec la conduite des élèves sur le plan scolaire, ne sont pas très valorisées et ceux qui s'y conforment s'attirent généralement des moqueries. Ainsi, il ne fait pas bon être un « *nerd* » ou un « chouchou¹²¹ » à l'école. Et tout signe d'académisme notoire (obtenir des bonnes notes à l'école), quand il est associé à une conduite des fonctions du métier d'élève (lever la main, répondre à l'enseignant, faire son travail avec application, demander de l'aide et des explications), peut être stigmatisé, moqué par les pairs, voire violemment critiqué quand ces mêmes notes portent atteinte au système de valeurs des élèves¹²². Brian estime que les « chouchous » sont ceux qui « chialent pour avoir 100 [...] et le prof le donne [...] pendant que nous on chiale pour avoir 60 pis y nous l'donne pas ». Ces propos soulignent une double mise à l'écart : d'une part, du système qui privilégierait ceux qui se prêtent au jeu académique et, d'autre part, ceux qui reproduisent ce système dans leurs interactions, à savoir les élèves mais aussi – et surtout – les enseignants.

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

¹²⁰ TED : trouble envahissant du développement.

¹²¹ Soit un élève un peu trop studieux ou qui fait preuve d'un comportement trop académique, c'est-à-dire qui correspond aux attentes de l'école en lien avec l'instruction.

¹²² Ainsi, j'observe que les élèves se rendent également responsables d'une longue liste d'entorses aux règles de bonne conduite : ils ne font pas leurs devoirs ou bien les font juste avant d'aller en cours, recopient des pages entières de Wikipédia, n'apprennent pas leurs leçons, dorment en classe, ne prennent pas soin de leur matériel scolaire, l'oublent, arrivent en retard aux cours, courent ou bien circulent dans les couloirs pendant les heures de classe, utilisent des traducteurs pour leurs travaux en anglais, copient, utilisent leur cellulaire, vont sur Internet pendant le cours, écoutent leur musique pendant que l'enseignant parle, etc.

« 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. En écho au cadre normatif, la motivation est une explication récurrente du fait qu'ils évitent de mobiliser certaines ressources. Elle apparaît comme une expression « fourre-tout » et sert de paravent à plusieurs conduites d'évitement citées à quelques reprises au cours des entrevues. Ainsi, si les élèves évitent de mobiliser l'enseignant ou le conseiller en orientation, c'est « parce qu'[ils] ne [sont] pas motivé[s] ». Pourtant, quand je leur demande de spécifier ce qu'ils entendent par motivation, ils ne sont pas capables de préciser l'idée qu'ils s'en font.

L'autonomie, revendiquée par les élèves, peut aussi s'incarner d'une autre façon : ainsi, plus rarement, quelques élèves avouent qu'ils évitent de mobiliser une ressource parce qu'ils n'osent pas l'interrompre ou l'importuner. C'est le cas d'élèves qui ne veulent pas « déranger » l'enseignant, malgré le fait qu'ils se posent des questions en lien avec la leçon, parce qu'ils craignent que l'enseignant les voie comme un frein à son efficacité ou l'interprète comme une critique indirecte de sa méthode d'enseignement. Cela relève ici d'un amalgame entre autonomie et responsabilité, plus marqué que dans l'exemple précédent : les élèves s'estiment responsables de leurs difficultés et considèrent que leurs demandes peuvent être vues comme une remise en question voire une offense à la ressource d'aide et au système dans lequel elle s'inscrit. 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. On le voit dans les interactions que certains élèves entretiennent avec les enseignants et qu'ils vivent sur le mode de la contrainte, voire de la punition, en comparaison avec les autres ressources avec lesquelles ils se sentent plus « à l'aise ». Dès lors, plutôt que de jouer de leur marge de manœuvre vis-à-vis de la ressource afin de la rendre plus cohérente, ils préfèrent l'éviter.

Dans cette optique, ils n'essaient pas de prendre du pouvoir sur la situation, de la moduler afin qu'elle corresponde à leurs attentes. Aussi, peu importe qu'elle lui soit directement offerte (récupération) ou accessible en permanence (cours et aide aux devoirs), Dario évite de mobiliser l'aide offerte par son enseignant de mathématiques, alors qu'il admet lui-même ne pas comprendre plusieurs notions. Les élèves préfèrent tout simplement éviter la ressource, pensant faire marcher leur autonomie, qu'ils appréhendent davantage sous la forme de la responsabilité. Selon la définition qu'ils s'en font, cette autonomie est plus proche de la responsabilité, voire de la culpabilité¹²³ : dans leur esprit, ces difficultés ne sont pas l'affaire de la ressource, qui ne peut rien faire pour les aider. La solliciter serait l'importuner alors qu'ils sont censés être entièrement responsables.

Enfin, et c'est le dernier point de la dimension du pouvoir, il appert parfois que ce processus soit également à l'œuvre lorsque les élèves ne sont pas informés de l'existence ou du rôle de la ressource ; le faible pouvoir des élèves prend ici la forme du manque

¹²³ Derrière cette question de responsabilité sous couvert de l'autonomie, il semble y avoir une complexité subjective, selon laquelle « ne pas déranger » serait lié à la question sous-jacente de « ne pas exister », « ne pas être à la bonne place ».

d'informations sur la ressource évitée. C'est par exemple le cas de Michael qui découvre au cours de l'entretien dans la bouche de Roberto le rôle du *Carrefour Jeunesse Emploi* (CJÉ) qui accompagne les élèves dans leur recherche d'emploi. C'est encore le cas des élèves qui réalisent au cours de l'année l'aide que peuvent leur fournir les intervenants de la Maison des jeunes. Ainsi, l'évitement de certaines ressources ne serait pas seulement dû à un manque de compréhension mais pourrait parfois relever d'un manque d'informations sur la ressource. 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 d'une partie d'échecs animée entre Clément et un autre élève, je m'approche de la table pour leur proposer mon aide. Le ton est vif et les élèves s'emporent l'un contre l'autre. Alors que je leur demande si je peux les aider, Clément se retourne brusquement, me demande de quoi je me mêle et me lance un « pute » significatif.

Changement de décor : Lauren fréquente depuis longtemps la Maison des jeunes. L'intervenant social confesse qu'il connaît bien son père et sait que Lauren souffre d'épilepsie. Un jour, à l'heure du repas, Lauren s'effondre par terre, en pleine crise. Au bout d'un moment, il se relève, l'air hagard et un peu fatigué. Alors que les intervenants le préviennent qu'ils vont signaler l'incident, Lauren refuse vivement l'aide de l'infirmière.

Autre saynète me concernant : à mon arrivée dans la Maison des jeunes, je m'approche et pose ma main sur l'épaule d'un élève qui me semble perdre patience au milieu d'un groupe en lui demandant ce qu'il se passe et comment il va. L'élève se dégage vivement l'épaule et me jette un regard peu amène.

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.

Par-delà l'absence de concordance avec leurs besoins, certains élèves vont jusqu'à dire que la ressource mobilisée les dessert, en ce sens qu'elle fomente un projet à leur insu. Ainsi, la plupart des élèves trouvent la travailleuse sociale « curieuse » et estiment qu'« elle fait DPJ¹²⁴ », c'est-à-dire qu'elle semble enquêter sur leur vie personnelle ; ils lui prêtent ainsi une intention cachée. Cela vient renforcer la frontière entre le scolaire et le social, et un ancrage dans des représentations normatives du pouvoir, qui procède d'une compartimentation des sphères autour de l'élève. Ils voient donc un rôle de surveillance et de contrôle là où la ressource est censée les aider, et considèrent même que celle-ci a l'intention de leur nuire. Cette perception de nuisance ou de menace provenant de la ressource est particulièrement présente chez Roberto qui estime qu'une enseignante n'est pas là pour l'aider. En conséquence, Roberto décide de ne pas aller en cours et de ne pas faire ses travaux, faisant ainsi preuve d'un vif rejet.

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. Roberto avoue qu'il cherche même à les pousser à bout, à les faire craquer psychologiquement. La mise à l'écart peut être à la fois verbale et physique et le rejet peut s'observer à travers la conduite des élèves. C'est le cas de cet élève, mentionné en début de section, et qui se rétracte dès que je pose ma main sur son épaule. C'est encore le cas de Saint-Martin qui avoue qu'il se « tasse » à chaque fois que la travailleuse sociale « vient sur [sa] route » et qu'elle lui demande « comment ça va, comment ça se passe à la maison ? ».

- 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

¹²⁴ La DPJ est la direction de la protection de la jeunesse, l'organe ministériel en charge de la loi sur la protection des jeunes.

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 « rabaissent » avec des mauvaises notes. Ils sont quelques-uns comme lui à rejeter l'aide de leurs enseignants, et à ne pas accepter que leur réussite à l'école soit uniquement réduite aux chiffres présents dans leur bulletin, telle qu'elle l'est dans le cadre normatif.

À l'instar de l'évitement, cette non-légitimation du système institutionnel est renforcée par une forte adhésion à un système autre, c'est-à-dire un système qu'ils se construisent en parallèle et qui diffère de celui promu par le cadre normatif de l'école. Le rejet des normes institutionnelles est donc lié à l'adhésion à un système de normes, moins contraignant, et dans lequel les élèves ont la part belle. Leur système préserve ainsi des choses sacrées à leurs yeux, et qui ne sont pas présentes dans le cadre normatif : la justice, la famille, l'image. Dans le système des élèves, les notions de respect et de justice prennent un sens particulier (comme on l'a vu précédemment dans le cas de Parfait¹²⁵) ; ils s'y montrent particulièrement sensibles, notamment au cours des épisodes de confrontation. Aussi, quand les élèves rejettent une ressource, ils ne manquent pas de souligner tour à tour l'absence de respect à leur égard (« il ne me respecte pas ») ou l'injustice dont ils seraient les victimes (« c'est pas juste »).

¹²⁵ Le cas de Parfait, mentionné dans le processus de soumission alors qu'il s'était battu pour « défendre l'honneur » de sa sœur en est un bon exemple. Il permet également d'illustrer le caractère dynamique et évolutif des processus. Ainsi, en décidant de se battre, Parfait met en avant, certes temporairement, son propre système de valeurs (l'honneur) dans le cadre d'un processus de rejet de l'aide des éducateurs spécialisés ; il décidera *in fine* de se rallier aux normes et valeurs de discipline de l'école et d'accepter sa punition en rencontrant le directeur adjoint, entrant ainsi à ce moment seulement dans un processus de soumission.

Enfin, cette non-légitimation peut également reposer sur un conflit de valeurs, qui se joue cette fois-ci sur le plan culturel, mais également sur le plan des relations avec la famille. C'est par exemple le cas de Lauren, mentionné au début de cette section, qui refuse l'aide de l'infirmière alors qu'il vient de faire une crise d'épilepsie. En l'écoutant parler à l'intervenant social, je comprends qu'il ne veut pas aller voir l'infirmière parce que son père croit que sa condition est due à un mauvais sort jeté par son ex-femme, une croyance populaire dans leur groupe ethnoculturel. La conduite de Lauren fait écho à celle de Chino qui, malade, refuse l'aide de l'infirmière parce que ses parents ne veulent pas qu'il rentre à la maison, et préfèrent qu'il reste travailler à l'école. Dans le cas de Lauren, ce rejet se traduit par une atteinte à son propre système de croyances. D'un côté les valeurs s'incarnent dans une croyance un peu mystique, propre à sa tradition culturelle familiale ; de l'autre, elles s'incarnent dans quelque chose de plus pragmatique, l'importance de ne pas manquer les cours, quitte à ce que ce soit au détriment de la santé des élèves.

- **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.

D'ailleurs, la marge de manœuvre que les élèves cherchent à exercer en affrontant et en s'opposant à la ressource ne semble pas être suivie des effets visés. Sans proximité relationnelle pour se réconcilier avec les normes et valeurs institutionnelles, comme c'est

le cas dans le processus d'acceptation, le pouvoir des élèves est donc subordonné au projet de la ressource et à ses moyens. Si les élèves se construisent un projet en opposition à celui que leur « impose » la ressource, ils sont principalement dans un rapport de confrontation avec celle-ci. Clément en est une bonne illustration : lorsqu'il s'oppose à moi quand je le dérange au cours de sa partie d'échecs, il appert que sa marge de manœuvre est nulle dans cette mobilisation : l'intervenant qui prend part à la scène le contraint à me présenter ses excuses et à sortir. Il en va de même pour Roberto qui, cherchant à faire « péter une coche » à son enseignante, à la faire craquer psychologiquement, ne s'attire que des punitions.

À cela s'ajoute enfin que la menace de sanctions ne semble pas avoir de caractère dissuasif car les élèves y sont peu sensibles. De fait, ceux qui sont punis à cause d'un manquement à une règle ne paraissent pas changer de conduite. C'est le cas de Saint-Martin qui est retenu à cause de ses retards en cours quasi-quotidiens. C'est également le cas de Roberto qui, comme mentionné précédemment, entretient des rapports conflictuels avec plusieurs de ses enseignants. Lorsque je lui demande vers qui il se tourne quand il a des difficultés avec ses devoirs, il m'avoue ouvertement qu'il n'en fait jamais, même en période d'examens, révélant ainsi probablement le peu d'importance qu'il accorde aux règles académiques et aux sanctions qu'il encourt en les transgressant. 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 l'intervenant de la Maison des jeunes 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.

Dernier exemple, Pascal a des problèmes en français ; il soutient qu'il n'y arrive pas et qu'il est complètement démotivé. En guise de solution, il décide d'aller voir son entraîneur sportif, accompagné de son père, pour essayer de comprendre les difficultés qu'il éprouve en français depuis les derniers mois et savoir ce qu'il doit faire, notamment s'il doit se réorienter vers une filière qui lui correspond mieux.

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, tel que la Maison des jeunes. Cette correspondance entre le sens que les élèves attribuent à la ressource et ce qu'ils conçoivent comme étant leurs besoins est également rendue possible par une proximité relationnelle très forte avec la ressource fraternisée. Les élèves faisant référence à la ressource recourent à un vocabulaire qui traduit une relation très étroite et Deborah, mentionnée en début de section pour demander conseil à l'animateur au sujet du divorce de ses parents, appelle volontiers ce dernier « papa » à plusieurs reprises.

Les élèves parlent d'ailleurs plus volontairement de leur « motivation » à mobiliser les ressources que dans les processus mentionnés précédemment, et qualifient plus volontiers la ressource d'utile. En ce sens, il y a beaucoup d'enjeux quand Magalie vient demander à l'intervenant de la Maison des jeunes comment elle doit se conduire avec son enseignant puisque les sciences sont très importantes (elle veut s'orienter dans cette discipline). L'utilité des ressources va au-delà du contexte immédiat ; elles deviennent de fait des référents pour un ensemble de situations problématiques. C'est dans cette perspective qu'Edouardo qualifie la Maison des jeunes de « multifonctions » ; il entend par là qu'elle joue des rôles pour lui autres que ceux prévus officiellement (animation et jeux) et au-delà d'une difficulté particulière émergente. Ce large spectre d'actions permet ainsi aux ressources de répondre à des besoins moins spécifiques : par exemple, il peut

s'agir d'encouragements et de soutien, comme le précise Roberto. Il y a donc, de toute évidence, une conscience que la ressource visée par cette fraternisation fait preuve de flexibilité dans son champ d'action, adaptant ainsi les marges du cadre normatif. Et cette mobilisation contraste avec une distance avec le cadre normatif.

Précisons toutefois que la proximité relationnelle entre les élèves et la ressource fraternisée ne se résume pas uniquement à un groupe d'appartenance, et certains peuvent mobiliser des ressources qui ne font pas forcément partie de leur groupe d'appartenance (culturel, familial, etc.). Les élèves expliquent qu'ils ne se sentent pas jugés ou évalués avec la ressource fraternisée, et donc ils peuvent se conduire de manière plus authentique qu'avec les ressources officielles, c'est-à-dire sans appréhension. Dario 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 ». À 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 je 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. Ainsi, la mère de Yassim appelle régulièrement la Maison des jeunes pour savoir comment va son fils. Le père de Pascal en est une autre illustration quand il décide de prendre part à la rencontre avec l'entraîneur sportif de son fils au sujet des difficultés de ce dernier en français. On retrouve une maîtrise et une compréhension de codes culturels communs.

La fraternisation peut être engagée par certains élèves parce qu'ils ne comprennent pas les normes et valeurs institutionnelles ; ils recherchent ainsi une personne de confiance pour leur donner les clés interprétatives. En reprenant l'exemple de Magalie et de Deborah, on se rend compte qu'elles cherchent comment elles doivent interagir dans deux situations institutionnelles qu'elles ne maîtrisent pas, ne sachant quelles sont les règles dans leur cas. Toujours selon cette idée de décryptage, le cas de Yassim est particulièrement représentatif quand il demande aux animateurs de la Maison des jeunes ce que le terme « mise à pied » veut dire, alors qu'il s'est fait renvoyer de son dernier stage et n'a pas compris ce que son responsable entendait par là. En ce sens, la ressource mobilisée par les élèves, légitimée par ce processus de fraternisation, devient un facilitateur, un traducteur de la culture institutionnelle ; elle favorise un certain rapprochement des élèves aux normes et valeurs qui la constituent officiellement, en leur permettant de mieux comprendre cette culture qui est vécue sur le mode de la non-compréhension. Ici, les ressources mobilisées opèrent une sorte de médiation relationnelle, plus prononcée que dans le processus d'acceptation, entre les élèves et l'institution.

Il s'opère une médiation avec les normes et valeurs institutionnelles et la ressource peut les moduler pour rendre le cadre plus acceptable aux élèves, conformément à leur projet. Toutefois, contrairement au processus de rejet, les élèves ici ne témoignent pas d'une résistance, voire d'une opposition évidentes aux normes et valeurs institutionnelles. Il s'agit davantage d'une gêne, d'un contournement. Alors qu'Eddy a quitté l'école Pierre-Mathieu et est désormais à l'école des adultes, il revient tous les lundis à l'école, quand il

a besoin d'utiliser les ordinateurs pour ses recherches de travail. Ce sont les intervenants de la Maison des jeunes qui le font entrer alors que les documents officiels sont formels là-dessus : l'accès aux bâtiments est réservé aux élèves. J'observe toutefois qu'il passe plus de temps sur Facebook que dans ses recherches effectives d'emploi et qu'il ne le cache pas aux intervenants.

Ainsi, cette médiation, dans son expression la plus manifeste, dépend du positionnement des ressources face à l'institution ; et celles-ci peuvent parfois s'éloigner des normes et valeurs officielles pour se fondre à la culture des élèves. C'est par exemple le cas quand l'intervenant recommande à Magalie de faire bien attention aux enseignants parce qu'ils ont beaucoup de pouvoir dans l'école, et lui explique qu'il en a lui-même fait les frais. Certains entraîneurs sportifs vont encore plus loin quand ils critiquent régulièrement les ressources officielles de l'école et ne pénalisent pas les mauvaises conduites académiques ou les paroles inappropriées des élèves à l'égard des enseignants. Dans ces circonstances particulières de fraternisation, il y a une relation parallèle qui se construit entre élèves et différentes ressources fraternisées qui cherchent à se plaire mutuellement, selon un jeu de séduction, quitte à aller à l'encontre de l'école. C'est d'autant plus marqué quand les deux proviennent du même milieu. Les ressources que les élèves mobilisent selon un processus de fraternisation se valorisent ainsi en discréditant l'autre, c'est-à-dire l'institution et ce qu'elle représente¹²⁶.

Dans toutes les formes que revêt la fraternisation, la ressource doit avoir une forme de légitimité, un capital symbolique dans le milieu pour opérer cette médiation, notamment quand il s'agit d'un accommodement pour amoindrir les normes et valeurs institutionnelles. De fait, quand c'est un autre élève ou un intervenant extérieur à l'école qui est fraternisé, les normes ne sont pas accommodées, comme c'est le cas dans le processus de manipulation, dont je parle ensuite. Selon cette idée, l'intervention des parents mène rarement à un amoindrissement des contraintes institutionnelles, mais

¹²⁶ Selon cet angle précis, le processus mobilisé rappelle la fraternisation telle qu'identifiée par Woods (1990) chez des enseignants qui déploient des stratégies de survie pour s'acoquiner avec les élèves à l'encontre de l'environnement scolaire.

davantage à un renforcement de ces mêmes normes et valeurs. En prolongeant cette idée d'opposition frontale aux normes et valeurs institutionnelles, plusieurs élèves demandent à leurs parents de retoucher les pantalons de l'uniforme de l'école, pour que cela soit au goût du jour (plus serré aux mollets et la taille suffisamment basse pour laisser voir le caleçon) ; la direction de l'école décide d'interdire ces altérations et de l'inscrire dans le code de vie de l'école. 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 de la Maison des jeunes ; les élèves voient en l'intervenant social un conseiller en orientation quand ils lui demandent de l'aide pour leur CV.

Dans la plupart des cas, ce sont les élèves qui activent la ressource, exerçant ainsi leur marge de manœuvre dans cette dynamique. Les élèves façonnent également les conditions de la mobilisation à leurs besoins, pour qu'elles leur correspondent. En outre, ils négocient les modalités de la mobilisation de la ressource (le où, le quand et le comment de la mobilisation). C'est le cas de Magalie qui choisit un moment où il n'y a personne dans la Maison des jeunes pour venir parler à l'intervenant de ses problèmes avec son enseignant. C'est également le cas des élèves qui entrent à longueur de journée

dans le bureau de Junior, le surveillant de l'école, pour lui demander des conseils sur différents sujets tels que leurs problèmes personnels, en lien avec leur intimité, avec d'autres élèves ou encore avec le personnel scolaire. Deborah agit de la même manière quand elle attend que le travailleur social soit isolé avant de lui demander s'il pense qu'elle devrait aller chez sa mère ou chez son père, après le divorce de ses parents.

Plus rarement, la ressource peut elle-même moduler son rôle en fonction des besoins des élèves, en voyant qu'ils n'acceptent pas l'aide de la ressource officiellement prescrite. Dans l'exemple déjà cité de Chino, qui refusait l'aide de l'infirmière alors qu'il était malade (mentionné dans le processus de rejet), c'est l'intervenant social qui va faire la médiation avec l'infirmière et demander au directeur adjoint de joindre les parents, sans que Chino le lui ait demandé. À quelques reprises, j'observe que l'intervenant social anticipe les besoins des élèves et leur demande s'ils ont besoin d'aide pour leur CV. C'est une stratégie gagnante pour eux : dans les cas mentionnés, ils n'ont pas besoin de revendiquer une marge de manœuvre, on leur donne d'emblée. 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 basketball 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.

Mabrouk a été renvoyé de l'école et il a arrêté ses études depuis. D'après le code de vie de l'école, il n'a plus le droit de se retrouver dans l'établissement scolaire, puisque l'accès est réservé aux élèves qui le fréquentent. Pourtant, il réussit à se faufiler dans l'école, grâce à l'aide des intervenants et des surveillants (selon un processus de fraternisation), auxquels il demande régulièrement de le laisser entrer à l'heure du midi pour « donner un coup de main ». Un jour, alors que je m'informe sur le fait de ne plus voir Mabrouk depuis plusieurs jours, les intervenants et surveillants m'apprennent qu'ils ont découvert qu'il venait en fait vendre du haschich dans l'école. Quand les doutes se sont avérés, Mabrouk a ainsi été définitivement exclu de l'école.

Grâce à l'intervention de l'animateur de la Maison des jeunes, Antoine peut de nouveau fréquenter le premier étage (il avait menacé de mort un élève et était interdit d'accès à cet étage). Il propose son aide aux intervenants du Café Jeunesse et s'exerce à l'accueil des élèves. Cependant, à plusieurs reprises, je remarque qu'il s'amuse à effrayer les élèves plus petits que lui.

Dans les cas susmentionnés, 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.

Dans les cas où le projet réel est révélé, les élèves sont punis ou expulsés – selon la façon dont est jugé le degré de transgression des normes et valeurs. À quelques reprises, et

lorsque la situation s'y prête, je tente d'accéder aux représentations des élèves concernés sur le sujet. Certains comme Paulie ne s'en cachent pas et semblent au contraire trouver une certaine fierté dans la manipulation : quand je lui demande ce qu'il fait avec les élèves autour de l'école alors qu'il a été renvoyé, il me dit qu'il « vend » [sous-entendu de la drogue]. Mais en dehors de cas anecdotiques comme Paulie, mes tentatives d'accéder à la signification des élèves dans la manipulation se sont révélées vaines. C'est une des limites de cette partie de la recherche : face à mes questions, les élèves n'ont pas voulu se prêter au jeu, se sont retirés de l'échange ou ont nié la place qui leur était assignée dans cette situation. Ces intentions secrètes sont en soi significatives et les observations donnent des indices, avec toutes les précautions d'usage, sur ce que pourrait être la signification du point de vue des élèves. Cette section repose donc souvent sur des observations traduites en hypothèses et non pas sur les entretiens, comme c'est le cas pour les autres processus.

- **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. De manière évidente, Aziz se fait embaucher au Café Jeunesse, pour soi-disant avoir une expérience qu'il pourra mettre sur son CV. Pourtant, il vole régulièrement dans la caisse. Selon son exemple, plusieurs élèves demandent aux intervenants de la Maison des jeunes de les laisser entrer pour « relaxer » sur l'heure du midi et dérobent des jeux vidéo. Dans les cas mentionnés, les élèves parviennent à dégager du sens puisqu'ils adaptent la mobilisation à leurs intérêts, selon leur propre projet : la mobilisation sert le projet – caché et difficile d'accès – des élèves.

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. C'est le cas de l'enseignant du cours de PPO. Alors que je

leur fais part de mes observations sur leur conduite irrespectueuse dans ce cours, plusieurs élèves se moquent ouvertement de l'enseignant et remettent en question son rôle ; ils avouent eux-mêmes profiter de ce cours pour aller sur Facebook quand l'enseignant a le dos tourné. En dépit de cette dualité, la relation que les élèves nourrissent avec la ressource mobilisée demeure une relation de proximité sociale qui s'éloigne du processus de rejet parce qu'elle doit servir leur projet.

- 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. Les forfaits de Mabrouk, qui manipule les surveillants pour vendre du haschich à l'école, et Antoine, qui continue d'intimider à plusieurs reprises les plus petits, prennent une autre forme que le simple rejet des normes et valeurs institutionnelles. Par ailleurs, les élèves ne manipulent pas les ressources pour ce qu'elles représentent, mais davantage pour tirer profit de l'environnement scolaire, comme les élèves qui se servent de leur présence au comité pour profiter des avantages que leur statut leur confère.

D'autres sont davantage en rupture, et le vocabulaire auquel ils recourent pour parler du système scolaire est significatif : il renvoie au complot, à la conspiration ourdie. Dans le processus de manipulation, les élèves critiquent ouvertement l'école et parlent de « niaiser », de « crosser ¹²⁷ » le système. Leurs critiques se concentrent principalement sur tout ce qui est scolaire et ils tiennent un discours très anti-académique, semblable à celui des élèves dans le processus de rejet : selon eux, « l'école sert à rien ». Ils opposent à la logique d'efforts promue par le cadre normatif une logique parallèle, voire contraire : il y

¹²⁷ Il s'agit d'arnaquer, de tromper le système.

est question de « faire de l'argent rapidement », de minimiser l'effort, d'inférioriser le travail intellectuel, de réprouver l'intérêt du français qui serait inutile dans les milieux de travail. Mabrouk en est un bon exemple : au cours de mon ethnographie, renvoyé de l'école, qu'il a « choisi de quitter » selon ses dires, il travaille ainsi dans un *fast food*, dans l'entreprise familiale, puis s'engage dans des projets pyramidaux et essaie de vendre des produits et de recruter des élèves de l'école – et même moi ! – pour intégrer le système et gravir les échelons. Bref, en s'inscrivant à contre-courant de la logique scolaire, Mabrouk s'engage dans tout ce qui, à ses yeux, rapporte de l'argent facilement et s'éloigne de la conduite d'efforts et de constance promue par l'institution scolaire.

En dépit de leurs efforts, quand le projet réel est révélé au grand jour, le système de normes et valeurs de l'école prime sur celui des élèves. À ce moment-là, les élèves peuvent choisir d'entrer dans un processus de soumission. C'est le cas déjà de Pascal qui est puni par son enseignant pour ne pas avoir assisté au cours sans lui en avoir parlé préalablement. Il se soumet à sa punition et doit faire un travail supplémentaire en français. Suite au dévoilement de leur projet caché, les élèves peuvent au contraire poursuivre sur la même ligne et ainsi se faire exclure de l'institution. C'est le cas d'Antoine qui est congédié du Café jeunesse et de Mabrouk qui est définitivement exclu de l'école et n'a plus le droit de fréquenter l'école une fois que le surveillant découvre son commerce de haschisch. Je le recroiserai une seule fois et ne le reverrai plus les années suivantes¹²⁸.

- 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.

¹²⁸ C'est également le cas pour les intervenants et surveillants auprès desquels je m'en informe.

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. Antoine et Aziz entrent dans ce cas de figure quand ils prétendent aider le personnel de la Maison des jeunes, alors qu'ils vont à l'encontre des normes et valeurs de l'établissement (Antoine intimide les plus petits et Aziz vole dans la caisse).

Le pouvoir des élèves instaure une double distance entre la ressource et le cadre normatif : non seulement parce qu'ils ajustent le rôle de la ressource à leur propre projet, mais aussi parce qu'ils lui font souvent jouer un rôle autre que ce qui est prévu dans le cadre normatif, comme c'est le cas dans la fraternisation. Ainsi, pour reprendre l'exemple de Pascal, ce n'est pas à l'enseignant mais à la direction d'autoriser un départ hâtif, et celui-ci doit être justifié par l'adulte responsable auprès de la secrétaire (et non par l'élève seulement) au moins 24h à l'avance. Toutefois, à l'inverse du processus de fraternisation, les élèves adaptent le rôle de la ressource au détriment de la ressource elle-même. Mabrouk entre dans ce cas de figure. D'une part, il demande aux surveillants de le laisser entrer dans l'enceinte de l'école, alors que cela ne relève pas de leurs compétences de décider quels élèves sont acceptés ; d'autre part, il prétend qu'il vient supposément aider à la Maison des jeunes, alors qu'il vend du haschich au sein de l'école.

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

À l'approche des examens ministériels, 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 toutes les récupérations de mathématiques offertes alors que les examens se rapprochent.

Le mouvement est sensiblement le même à l'approche des vacances scolaires, et les élèves qui veulent trouver « une job » pour se faire de l'argent pendant les vacances viennent rencontrer l'intervenant responsable de la coopérative de l'école, alors que celle-ci, ouverte tout au long de l'année, peine à combler ses besoins. Le responsable de la coopérative propose aux élèves de faire des petits travaux (il s'agit principalement de s'occuper des jardins de l'école, de déneiger ou encore de vendre des *hot-dogs*) en échange d'un modique salaire pour l'été.

Max, que je croise pendant la pause de midi, m'explique qu'il a un travail d'équipe à rendre en anglais quelques heures plus tard. Il s'informe rapidement si je suis « bonne en anglais » et me demande ensuite de l'aider. Suivant son exemple, d'autres élèves vont m'interpeler quand ils ont besoin d'aide pour leurs travaux pour lesquels ils sont généralement très en retard. Tous savent pourtant que je suis en observation dans l'école et que je n'ai pas officiellement les compétences pour les aider.

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. De fait, ce processus se rencontre souvent parmi les élèves les plus stratégiques. Il est toutefois mobilisé par une plus grande proportion d'élèves pendant les périodes exigeantes telles que les examens ; les élèves prennent conscience de l'intérêt de la mobilisation lorsqu'ils sont au pied du mur. 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 m'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 que je 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.

Ce sont les difficultés – ponctuelles – rencontrées par les élèves dans leur parcours qui orientent le projet des élèves et guident ainsi la mobilisation de la ressource en fonction des besoins avancés. Edouardo explique : « on s'entend que tu vas pas aller à des récupérations si t'as pas besoin d'aide. Si j'ai des bonnes notes en sciences, je vais pas

aller en récup' de sciences », soulignant le fait que c'est seulement quand il est aux prises avec des difficultés qu'il mobilise les ressources. Dans le même ordre d'idées, Yassim ne vient pas régulièrement aux activités proposées par les intervenants sociaux. Pourtant, il les mobilise à plusieurs reprises : quand il fugue, quand il s'est disputé avec sa mère, quand il décide de partir habiter chez son père, quand il a des problèmes de stage et de travail, quand il se fait intimider, et même, alors qu'il a quitté l'école, parce qu'il ne se fait pas d'amis dans sa nouvelle école. Sa présence à la Maison des jeunes est ainsi restreinte à ces épisodes difficiles qui jalonnent son parcours.

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'examen, 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. Edouardo souscrit aux conditions très rigides posées par son enseignant seulement quand il décide de recourir à son aide. Le reste du temps, il se situe dans un processus d'évitement et contourne ostensiblement les normes qui encadrent la mobilisation. Dans ces cas, c'est pour pouvoir bénéficier de la mobilisation que les élèves ajustent leur conduite à la situation et aux contingences institutionnelles ; ils opèrent un compromis vis-à-vis de la règle en vigueur dans l'environnement.

Dans l'appropriation, les élèves ne voient pas les règles comme des contraintes, puisque leur projet semble en phase avec celui de l'institution, c'est-à-dire réussir. À cet effet, l'exemple de Max et ses pairs est éclairant : ils ne remettent pas en question les exigences de leur enseignant en anglais ; au contraire, en faisant leur travail à la dernière minute et en me demandant de l'aide, ils rendent légitimes les conditions à l'origine de la mobilisation. De fait, ils n'appréhendent pas le cadre normatif sous la forme de la contrainte [processus de soumission], pas plus qu'ils ne le remettent en question [processus de rejet et d'évitement], ou essaient de le transformer à leur avantage [processus de manipulation]. Quoi qu'il en soit, si les élèves se donnent la possibilité d'apprécier les limites du cadre normatif, leur pouvoir reste toutefois légitimé par l'autorité : ils jouent dans le cadre des contingences et des paramètres officiels de mobilisation qu'ils légitiment. *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. Par exemple, à l'instar de Max, d'autres élèves avec lesquels j'ai développé un lien de proximité s'informent si je suis « bonne en anglais » pour pouvoir ensuite m'interpeler quand ils ont besoin d'aide pour des travaux, alors qu'ils savent que je suis en observation dans l'école et que je n'ai pas officiellement le mandat de les aider. Ici, les élèves jouent à l'intérieur de l'élasticité des conditions de mobilisation, mais ils ne les voient plus comme des contraintes en ce sens que leur projet est en phase avec celui de l'école.

Même quand ils se trouvent dans une situation difficile, les élèves semblent plus actifs, par comparaison avec les processus d'acceptation et de soumission, dans la mobilisation. Ils se donnent la possibilité d'apprécier les limites du cadre normatif et tendent à mobiliser la ressource pour les adapter selon leur projet. Les élèves comme Edouardo semblent être dans une mauvaise situation quand ils décident de mobiliser leurs enseignants ; c'est également le cas de Max, qui me demande de l'aide quelques heures

avant de rendre son travail d'anglais. À leur instar, les élèves qui se tournent vers l'intervenant de la coopérative n'ont pas d'autres options de « job » pour l'été ; c'est notamment le cas des mineurs qui ne peuvent pas travailler dans beaucoup de structures. Toutefois, la mobilisation ne se fait pas par substitution ou par dépit, comme le font les élèves dans le processus de fraternisation, selon lequel ils mobilisent des ressources par rapport à leur distance vis-à-vis des ressources de l'institution. 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 m'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.

Alors que ce n'est pas une démarche obligatoire en ce qui le concerne, Edouardo souhaite se trouver un stage dans un milieu de travail qui l'intéresse. Il hésite entre plusieurs options et a commencé à voir les possibilités qui s'offrent à lui avec les responsables de stage. Au cours d'une conversation, on aborde le fait que j'ai un ami qui travaille chez Ubisoft. Il me demande si je peux l'aider à faire un stage là-bas.

Autre illustration du processus de contrôle : j'observe qu'un groupe de 3-4 élèves se réunit dans la cafétéria ou au Café Jeunesse pour s'entraider à faire leurs devoirs ou comprendre leurs leçons, sans qu'il y ait d'examens ou d'exigences scolaires précises. Ces élèves se mobilisent entre eux autour d'un projet commun, au-delà des contraintes et contingences scolaires.

Les cas susmentionnés sont des expressions 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.

Au-delà de l'intérêt en lien direct avec le projet des élèves, on trouve également des indices qui traduisent une forme de satisfaction dans la mobilisation. On le remarque avec Dario qui décide de suivre son enseignant de sciences et d'intégrer les ateliers de robotique pour développer ses connaissances en électronique « pour plus tard », car il ne sait pas comment s'orienter, et reconnaît aussi y prendre beaucoup de plaisir. Il n'est pas le seul dans ce cas de figure et plusieurs élèves accèdent à ces activités en mobilisant leur enseignant et un intervenant communautaire¹²⁹. Enfin, la mobilisation des ressources, dans le cadre du contrôle, peut aussi procéder d'une stratégie d'implication moins intéressée telle que le bénévolat. Certains élèves sollicitent effectivement des intervenants pour aider au Café Jeunesse, contribuer à l'organisation du spectacle de fin d'année ou encore faire quelques heures pour des organismes communautaires comme Renaissance.

- **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

¹²⁹ En 2012, le club de Robotique de l'école remporte d'ailleurs un concours qui conduira les élèves à participer à une compétition aux États-Unis et à monter sur la troisième marche du podium.

un assouplissement des normes et valeurs pour accommoder les élèves. Et cet ajustement entre les règles de compréhension partagée implicites se retrouve également chez des élèves qui, sous prétexte de bien se conduire (ayant parfaitement conscience de l'importance accordée à la conduite des élèves), se permettent d'enfreindre des règles académiques de l'école sans s'attirer de punition. C'est notamment ce que met en relief un dialogue entre Toufik et un Roberto dubitatif, au cours duquel Toufik lui recommande d'être gentil pour avoir des bonnes notes. Selon lui « au Canada, ok ici, l'école elle est vraiment facile, même si t'es poche, mais le prof voit que t'essaies de faire des efforts, il va te faire passer ». Dans cet échange, on est en présence de deux attitudes très distinctes : celle de Toufik, stratégique, qui pense voir clair dans le jeu des ajustements entre les conduites scolaires et sociales comme mentionné dans le cadre normatif (ce qui semble lui réussir) et celle de Roberto, sceptique, qui ne comprend pas cette manœuvre entre la règle sociale et la règle scolaire.

Au-delà de cet ajustement stratégique, certains élèves vont jusqu'à adopter des stratégies de réseautage « scolaire », qui peuvent même s'appliquer à leurs réseaux personnels ou au niveau de leurs pairs, ce qui dépasse largement les exigences du cadre normatif. Ils semblent dépossédés de leur propre capital culturel, ce qui peut donner l'impression d'une forme d'aliénation¹³⁰ au cadre normatif. Gaens, qui siège sur plusieurs comités de l'école, explique qu'il ne veut pas rester qu'avec des Haïtiens, alors qu'il est lui-même issu de cette communauté, et mobilise plusieurs ressources à l'extérieur de son réseau d'appartenance culturelle. De son côté, Toufik souligne l'importance d'avoir plusieurs amis de réseaux différents, sur lesquels il peut compter (« il ne faut pas traîner avec n'importe qui »)¹³¹.

Ces élèves dont les initiatives dépassent les exigences du cadre normatif sont bien souvent cités en exemple par l'école qui valorise leur conduite. Ainsi, Gaens se retrouve souvent désigné lorsqu'il y a un entretien, il dirige le comité de jeunes et siège à titre de

¹³⁰ Ici, ce terme est employé selon son acception marxiste, c'est-à-dire comme le développement d'une fausse conscience, la conscience d'être institué et de répéter cette institution (être à la fois l'instituant et l'institué). Comme on le voit plus en détail dans le chapitre interprétatif, le sentiment d'aliénation se manifeste chez les élèves qui intègrent et se plient à une norme scolaire, quitte à en être eux-mêmes exclus.

¹³¹ D'ailleurs, ces élèves sont souvent montrés en exemple par l'école (voir Gaens, qui se trouve sur le site de l'école).

représentant scolaire. Notons enfin que ces mêmes élèves sont ceux que j'ai déjà décrits en train de travailler en groupe afin de clarifier certains points de mathématiques en complément des cours.

- **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.

Autre preuve du pouvoir que les élèves s'octroient dans la mobilisation : ils disposent de plusieurs ressources qui appartiennent à des réseaux différents et ils jouent entre ces différentes ressources, jugeant quelles sont celles les plus à même de répondre à leurs besoins, avec un spectre toutefois plus large que dans la fraternisation. Ils peuvent ainsi envisager plusieurs ressources avant d'arrêter leur choix, c'est-à-dire démarcher, « magasiner » parmi les diverses ressources et activer celle qui leur semble la plus compétente. Parfois, leur choix s'opère entre les ressources institutionnelles, comme Toufik qui préfère se tourner vers son ancienne enseignante de français parce qu'il estime qu'elle est mieux outillée pour l'aider.

Mais en d'autres circonstances, les élèves peuvent favoriser des ressources autres que les ressources institutionnelles. Ainsi, Danny préfère demander de l'aide à son ami Saïd avant ses parents et son enseignant, reconnaissant que Saïd est le plus à même de répondre à ses attentes. Au-delà des ressources formelles et informelles, les élèves

peuvent aussi décider d'utiliser les ressources accessibles ou bien aller chercher d'autres ressources plus disponibles pour obtenir un complément d'information. À plusieurs reprises, Toufik se joint à d'autres élèves pour demander des explications en sciences à un intervenant communautaire, en dehors des heures d'ouverture.

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. Ce n'est pas le cas de Saint-Martin, un élève dont la conduite est vue du point de vue de l'institution comme plus difficile à gérer et dont les retards à répétition lui attirent inmanquablement des heures de récupération.

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 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.

4.5. Synthèse du premier registre d'analyse et présentation des résultats émergents

Cette synthèse permet de revenir dans un premier temps sur les principaux résultats de ce chapitre, opérant ainsi un premier retour sur l'objectif principal de cette thèse, à savoir comprendre la mobilisation du capital social dans une école en milieu urbain, défavorisé et multiethnique. Ainsi, un retour très global sur les résultats (4.5.1), conduira vers la partie interprétative par le prisme du résultat émergent : l'importance de la médiation du capital social (4.5.2), et sa prise en compte à travers des espaces de médiation intermédiaires (4.5.3).

4.5.1. Retour sur les principaux résultats

Ainsi, dans une école comme l'école Pierre-Mathieu, 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.

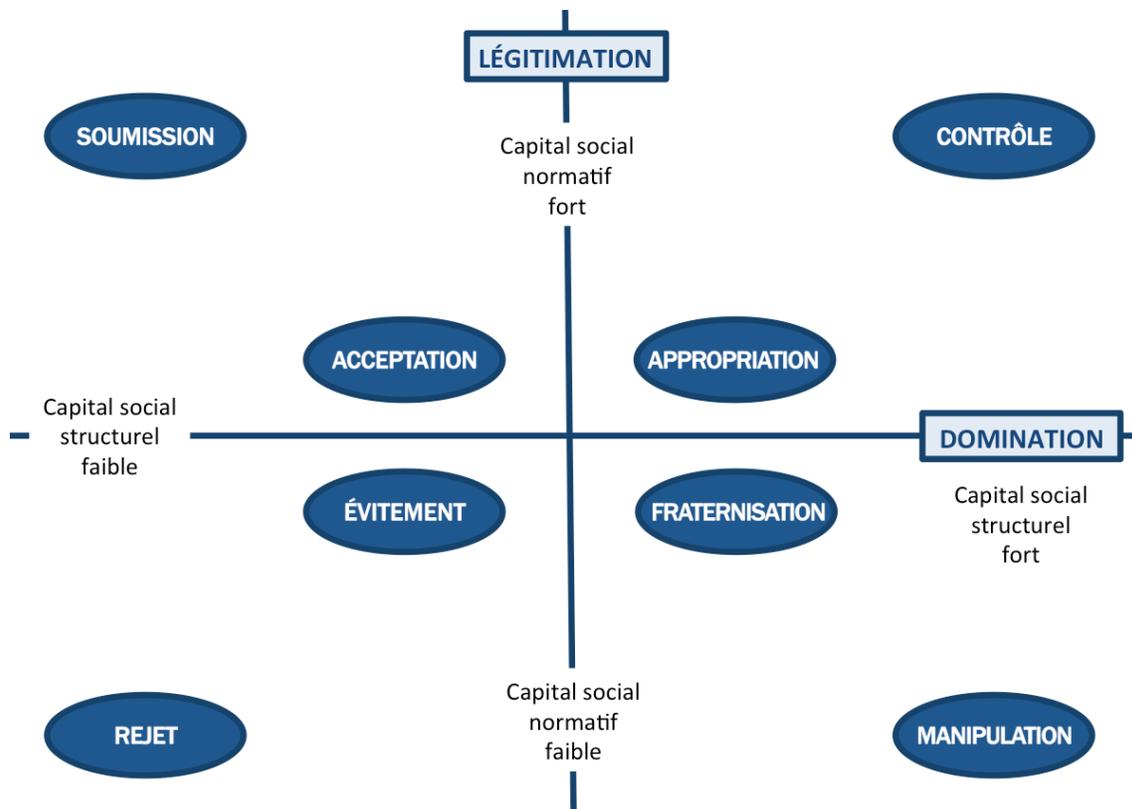
Les élèves qui contrôlent, s'approprient, manipulent ou fraternisent avec les ressources se dégagent une forte marge de manœuvre dans la mobilisation. Leur relation est instrumentale et ils ont accès à des ressources (symboliques, culturelles) et des informations pertinentes qui témoignent de leur compréhension 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**).

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'idéal-type 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'idéal-type 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



4.5.3. 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 intermédiaires¹³² » 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)¹³³. 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 »¹³⁴ (Perrier, 2010).

¹³² En guise de pistes d'action et de perspectives de recherche, cette idée est développée en conclusion, agrémentée des éléments qui sont ressortis du deuxième registre d'analyse.

¹³³ Pour Bautier et Rayou (2009), ces malentendus ont souvent des causes sociales, historiques et pédagogiques. De manière très intéressante, les auteurs révèlent comment ces malentendus s'incarnent concrètement dans les classes autour des difficultés scolaires.

¹³⁴ Perrier (2010) définit l'ordre scolaire comme un ensemble plus ou moins stable de formes sociales de relations.

Chapitre 5 :

Deuxième registre d'analyse

« La forme c'est le fond qui remonte à la surface ».
Victor Hugo, cité par Audigier (2008, p. 8)

Le chapitre consacré au premier registre d'analyse avait pour objectif d'étudier la mobilisation du capital social à partir de l'action des élèves. Cette analyse s'est faite en plusieurs étapes. Tout d'abord, l'école a été resituée dans son contexte en soulignant l'important tissu social qu'elle abrite, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés (partie 1), avant de considérer le cadre normatif de la mobilisation, c'est-à-dire le capital social accessible pour les élèves qui rencontrent des difficultés (partie 2). Rapidement, il est apparu que les élèves ne mobilisent pas le capital social selon le cadre normatif : ils s'en distancent même le plus souvent, prêtant ainsi à plusieurs ressources des rôles et conditions qui ne leur sont pas prescrits et vice-versa (partie 3). 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 (partie 4).

En filigrane de la progression du premier registre d'analyse, la distinction entre le capital social accessible, d'une part, et le capital social mobilisé, de l'autre, a permis de dégager plusieurs distensions qui ont révélé un des résultats centraux de cette recherche : l'importance de la médiation dans la mobilisation du capital social et le rôle central qu'y jouent les médiateurs de capital social, qu'il s'agisse d'intervenants communautaires ou d'« agents institutionnels » (Stanton-Salazar, 2011). Pour rappel, ces médiateurs peuvent

notamment jouer sur les représentations des élèves, renforcer le pouvoir et leur autonomie des jeunes en leur donnant accès à d'autres ressources ou à de l'information pertinente. Ils valorisent l'ancrage institutionnel des élèves, quitte à moduler certaines normes et valeurs pour qu'elles soient en phase avec leurs attentes (partie 5).

Dans la prolongation de cette idée, et c'est ici que s'opère la transition vers le deuxième registre d'analyse, il importe d'interroger la capacité de l'école à développer ces espaces de médiation, c'est-à-dire à générer elle-même du capital social, à partir des conditions de mobilisation. Alors que les éclairages précédents (dimensions du capital social et théorie de la structuration) permettaient d'éclairer la mobilisation sur le plan des ressources accessibles aux élèves, il est nécessaire d'ancrer ce questionnement dans le cadre plus large de l'organisation scolaire, tout en mettant en lumière les négociations propres aux agents médiateurs dans le cadre plus global des négociations entre l'institution et les élèves.

Ainsi, l'insistance sur la réussite scolaire, la responsabilisation et l'autonomie des élèves, les pratiques d'interventions psychosociales individualisées (etc.), constituent autant d'éléments qui peuvent prévenir la mobilisation du capital social. Ces éléments mis bout à bout concourent à dessiner une certaine « forme » organisationnelle, qui représente un mode particulier de socialisation, spécifique à l'école étudiée dans cette recherche, mais qui peut également permettre de comprendre la réalité d'autres écoles de milieux défavorisés et multiethniques. Le deuxième registre d'analyse est l'occasion de compléter cet exercice de production et d'opérer un retour sur les questions soulevées en problématique concernant la capacité de l'école à produire du capital social. L'approche analytique que je propose dans ce chapitre consiste à rassembler ces différents éléments de l'organisation scolaire, de les mettre en regard et faire dialoguer la structure et les élèves qui rencontrent des difficultés. Ce rapprochement permet ainsi de comprendre comment ils se définissent l'un par rapport à l'autre et s'inter-influencent¹³⁵.

¹³⁵ Je précise toutefois que certains éléments se sont déjà progressivement dégagés au cours du premier registre d'analyse. Ils prennent la forme d'hypothèses analytiques et sont étayés dans ce chapitre. Par exemple, le lien supposé entre l'absence de communication de l'école sur le bien-être des élèves (partie 3) et le fait que les élèves ne mobilisent pas les psychoéducateurs et les travailleurs sociaux.

Toutefois, pour pouvoir exploiter plus en détail ces multiples éléments de tension sur le plan organisationnel, sachant qu'ils n'étaient pas prévus par le cadre théorique initial, un éclairage complémentaire s'impose. En effet, ici s'arrête le recours très bénéfique au cadre de Giddens. S'il a aidé l'étude de la mobilisation du capital social à partir de la théorie de la structuration, il ne permet pas sur le plan théorique d'étudier spécifiquement les divergences et tensions internes de la structure organisationnelle, puisque, pour Giddens, la structure et l'acteur se confondent dans la dualité du structurel¹³⁶ (Mouzelis, 1991). Il ne peut donc pas appréhender ces différentes tensions comme un tout, une résultante, pour en analyser les tensions internes.

Dans cette optique, la forme scolaire apporte un nouvel éclairage critique au premier registre d'analyse de cette recherche. Elle opère un changement de perspective et fournit un nouvel angle pour comprendre l'objet d'étude. En effet, elle réexamine la mobilisation du capital social non plus à partir de l'action des élèves (comme le permettait le cadre de Giddens), mais à partir de la capacité de l'école à atteindre ces élèves, et donc elle interroge incidemment la capacité de l'école à générer elle-même du capital social. Toutefois, avant de présenter plus en détail cette forme organisationnelle spécifique, il s'agit dans un premier temps de saisir la portée de ce nouvel appui théorique. Dans cette optique, la présentation de la partie interprétative s'établit en trois temps : tout d'abord, je présente le concept de forme scolaire tel qu'il a été forgé par Vincent (1980) (5.1). Ensuite, je révèle les apports de cet éclairage qui jettent une lumière sur une nouvelle trame interprétative (5.2). Enfin, je mets en évidence la contribution de la forme scolaire pour le concept de capital social (5.3).

5.1. La « forme scolaire » (Vincent, 1980) comme nouvel éclairage théorique

La forme organisationnelle dégagée fait écho au concept de forme scolaire (Vincent, 1980), même si, comme on le voit dans cette partie, elle s'en distingue pour plusieurs raisons, l'accent de cette recherche étant mis davantage sur le plan organisationnel que

¹³⁶ Voir le chapitre sur le cadre théorique.

sur les aspects pédagogiques¹³⁷. Le concept de forme scolaire permet de transposer les divergences relevées tout au long du premier registre d'analyse à un niveau plus global. Il dessine une unité¹³⁸ par-delà la diversité des situations qui les ont fait naître, tout en repensant les rapports entre le subjectif et l'objectif. Ainsi, la forme scolaire permet de mettre en lumière les négociations entre l'institution et les élèves (voire, entre l'institution et les enseignants), notamment les élèves qui rencontrent des difficultés, autour des règles censées assurer la pérennité de l'« ordre scolaire » (Perrier, 2010). C'est à partir de ce prisme bien précis que je propose de revisiter les résultats de cette recherche, comme présenté dans la partie suivante. Aussi, après avoir présenté les spécificités de ce nouvel apport théorique (5.1.1.), j'introduis ses liens et distinctions avec l'« ordre scolaire » (5.1.2) et avec l'institution scolaire (5.1.3).

5.1.1. Les spécificités de la forme scolaire

Vincent (2008) date du XVI^e siècle la naissance de ce qu'il formalise le premier sous le concept de « forme scolaire ». À cette période, le mode d'organisation de l'école, comme on le connaît aujourd'hui¹³⁹, vient remplacer l'ancien mode d'apprentissage par « ouï-dire, voir faire et faire avec » qui pouvait prendre la forme de la transmission filiale, du compagnonnage ou de la relation maître-apprenti. Ce nouveau mode d'organisation qu'induit la forme scolaire opère dès lors une distinction claire entre le savoir et le savoir-faire (Vincent, 2008), et induit *de facto* une séparation claire entre la scolarité et les autres âges de la vie, l'âge adulte notamment. Telles sont les prémisses du modèle de transmission des savoirs et de socialisation qui s'est ensuite implanté progressivement dans les sociétés dites développées et répandu largement partout ailleurs jusqu'à devenir le modèle de référence. La forme scolaire repose sur une organisation et un mode d'apprentissage spécifiques. Vincent (1980) lui attribue plusieurs traits distinctifs que Thin (1998)¹⁴⁰, présente de la manière suivante :

¹³⁷ Pour rappel, je n'ai pas conduit d'observations dans les salles de classe.

¹³⁸ Je précise ici que cette unité n'est pas figée et accepte le changement. Ce point est développé dans la partie suivante.

¹³⁹ C'est-à-dire selon la définition durkheimienne de l'école.

¹⁴⁰ Cette présentation particulière a été découverte dans l'article de Cayouette-Remblière (2014).

(i) La création d'un espace distinct voué à l'apprentissage

La forme scolaire repose sur l'aménagement d'un lieu et d'un temps entièrement consacrés à l'apprentissage et qui préparent les élèves aux futures pratiques sociales. La socialisation de la norme scolaire s'opère dans un espace clos, en dehors de la vie ordinaire. Ce lieu, qui sépare clairement les activités scolaires des autres activités sociales, est imprégné de l'ordre et du silence nécessaires pour l'apprentissage, afin de préparer le passage vers l'âge adulte (Thin, 1998 ; Vincent, 1980).

(ii) La distinction entre l'apprentissage et la pratique, selon un ordre cumulatif

L'école est un lieu spécifique, dont la mission est liée à la seule fonction pédagogique. Ainsi, la transmission des savoirs repose sur un mode d'apprentissage particulier, clairement séparé de la pratique. À cet égard, Vincent (1980) fait le parallèle avec l'apprentissage du solfège, pour lequel il est nécessaire de connaître la technique avant de s'attaquer aux grandes œuvres. D'ailleurs, comme pour l'apprentissage du piano, le savoir scolaire se découpe ainsi en exercices progressifs. Les apprentissages de la forme scolaire sont codifiés selon chaque discipline et sont ensuite transmis selon un séquençement précis. L'enseignement est fragmenté selon les années et condensé dans les manuels scolaires, qui constituent l'état global du savoir ; la scolarisation des relations d'apprentissage étant indissociable d'un rapport scriptural au langage (Lahire, 2008), ce qui marginalise d'emblée les sociétés oralistes.

(iii) Le respect des règles essentielles pour favoriser l'apprentissage

La forme scolaire traduit un assujettissement de l'élève aux savoirs (Thin, 1998 ; Vincent, 1980) qui va au-delà du simple respect de la relation asymétrique entre le maître, détenteur de ce savoir, et l'élève. L'école, appréhendée ici comme mode principal de socialisation, transmet des règles explicites pour l'apprentissage (manières de travailler, règles de présentation, etc.) auxquelles les élèves doivent obéir pour accomplir

une tâche demandée. Toutefois la forme scolaire ne se limite pas à la simple transmission des règles pédagogiques. Elle s'incarne également à travers l'apprentissage de règles plus larges et dépersonnalisées. Il s'agit de manières d'être et de faire qui concernent aussi bien les sphères en lien avec la conduite sociale des élèves (c'est-à-dire respecter les autres, bien se conduire, être poli, etc.) que leur conduite scolaire (faire des efforts, être autonome dans ses apprentissages), mais également l'apprentissage lui-même. Vincent (1980) donne en exemple « le silence de l'écolier », l'« apprendre par cœur », « la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles » comme expressions de cette forme scolaire (p.60).

(iv) L'occupation continue des élèves

Le temps scolaire est découpé minutieusement selon une organisation du temps et de l'espace qui favorise des habitudes d'ordre, plus que d'efficacité : un emploi du temps très structuré, délimité par des pauses précises et qui laisse le moins de temps libre possible. À ce sujet, Vincent, Lahire et Thin (1994) parlent d'une réelle obsession de l'occupation incessante des élèves. Ainsi, dans leurs cours, les enseignants évitent les « temps morts » qui pourraient produire des « débordements ». Vincent (1980) écrit à ce sujet que « la perfection exigée à chaque étape est celle de la soumission à la règle, et l'occupation incessante de l'écolier, rendue possible par l'organisation du temps, n'a pas une fonction (économique) de rendement, mais une fonction (politique) d'emprise totale » (p. 31), soulignant ainsi la part de pouvoir que le contrôle du temps octroie à l'enseignant et à l'école.

À partir de ces considérations, la forme scolaire instaure un mode de socialisation relativement stable et durable : le mode scolaire. Cette forme n'en demeure pourtant pas moins contextualisée et donc tributaire des changements politiques, économiques, juridiques et urbains qui l'affectent (Audigier, 2008 ; Vincent, 1994). La gestion axée sur les résultats (GAR) en est une illustration en ce sens qu'elle fournit une grille de lecture pertinente sur les relations entre le personnel scolaire, les élèves, les parents, mais aussi l'école et le MELIS, notamment en ce qui concerne l'appréhension de la réussite. Ainsi,

elle impose une perspective aux acteurs qui vont devoir faire avec cette lecture et vont la reproduire dans leurs interactions. Toutefois, il est impossible de dire si c'est la forme scolaire qui oriente les changements contextuels ou si elle en résulte : elle en fait tout simplement partie (Chartier, Compère et Julia, 1976 ; Vincent, Lahire et Thin, 1994)¹⁴¹.

Un des changements majeurs survenus au cours des derniers siècles concerne son système de règles. On est en effet passé de la règle imposée (forme de l'Ancien Régime) à la règle acceptée selon une critique de l'éducation autoritaire par les philosophes des lumières (Rousseau). Il y a donc une reconnaissance par l'élève-citoyen de l'universalité de la raison et de la règle. Les élèves devant, dans ce dernier cas, consentir de manière raisonnée aux règles, puisqu'elles les aideraient à devenir des citoyens autonomes ; nous l'avons notamment vu avec le code de vie de l'école Pierre-Mathieu, dans lequel les règles sont édictées pour le bien-être de l'étudiant et de la communauté. Cette évolution relative de la forme scolaire fait d'ailleurs débat et plusieurs s'interrogent quant à savoir s'il s'agit d'une extension de la forme scolaire (pédagogisation de la société, *Lifelong learning*) ou d'une déstabilisation de la forme scolaire (introduction d'autres formes de socialisation au sein de l'école)¹⁴².

5.1.2. Forme scolaire et « ordre scolaire »

En filigrane, on commence à voir apparaître comme caractéristique transversale l'absence de neutralité de la forme scolaire. L'école, en tant qu'institution de socialisation, est appréhendée comme un dispositif important dans la mise en place et le maintien du pouvoir disciplinaire. Dans cette optique, Morrissette (2010) souligne que la forme scolaire prend la forme d'une modalité qui facilite l'exercice de ce pouvoir : elle incite les enseignants mais également les élèves à s'approprier les normes sociales dominantes dont elle fait elle-même la promotion. Telle que dépeinte par Vincent (1980), la forme scolaire participe ainsi d'une forme de domination rationnelle légale (à la Weber). Elle

¹⁴¹ Lahire l'illustre très bien en passant en revue les multiples changements et ruptures par lesquels la forme scolaire est passée pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui, une forme contemporaine de la massification de l'éducation.

¹⁴² La conclusion de ce chapitre tente d'apporter une humble contribution aux débats sur cette question.

favorise l'apprentissage de l'obéissance à des règles (manières de parler, d'écrire, etc.) et donc l'imposition des formes d'exercice du pouvoir. La forme scolaire traduit l'apprentissage des relations de pouvoir à travers une forme de socialisation légitimée parce que considérée comme représentant la réalité¹⁴³.

De cette manière, la forme scolaire est appréhendée comme une institution de (re)production de l'« ordre scolaire », défini par Perrier (2010) comme un ensemble plus ou moins stable de formes sociales de relations. Cet aspect particulier permet, dans le cadre de cette recherche, de s'intéresser à la question du pouvoir et à ses modalités d'imposition : l'école, en tant qu'institution de socialisation, étant vue comme un dispositif important dans la mise en place et le maintien du pouvoir disciplinaire. Comme mentionné, il y a une sorte d'aliénation à la forme scolaire, bien au-delà des murs de l'institution scolaire, notamment auprès des élèves de l'école Pierre-Mathieu qui répètent à l'envi l'importance de la réussite scolaire. Cela va dans le même sens que Morrissette (2010) qui révèle que la relation que les élèves entretiennent avec la norme, et le pouvoir dont elle est porteuse, est une explication de leur « quête anxieuse » de conformité à une règle alors qu'ils en viennent à s'autodiscipliner. L'apprentissage du français et des mathématiques est vu ici comme l'expression la plus remarquable de la forme scolaire.

Dans cette optique, les « ruptures scolaires » (les processus de rejet et d'évitement) des élèves (mais également des enseignants) peuvent être appréhendées comme des moyens de contester cette forme scolaire, comme des résistances aux aspects essentiels de la forme qui engendrent de l'exclusion (Millet et Thin, 2005 ; Perrier, 2010). Ces résistances ont une incidence sur les savoirs scolaires écrits et oraux. Ici, les élèves résistent à des exercices qu'ils considèrent comme non-significatifs ou répétitifs (Millet et Thin, 2005) ou, comme on l'a vu dans cette recherche, ils résistent à l'apprentissage du français. L'évitement et le rejet sont les manifestations les plus évidentes de cette résistance, mais les élèves empruntent d'autres manières de « faire avec » la forme scolaire pour la rendre plus adéquate. Ils peuvent en effet se montrer très habiles et tourner les règles de la forme scolaire à leur avantage (c'est le cas dans le processus de

¹⁴³ La réalité d'une époque et d'un lieu précis.

contrôle). Mais ces cas sont plutôt rares ; la forme scolaire est assez peu perméable à d'autres logiques et elle tend à valider les conduites qui la reproduisent. Ce point précis est détaillé un peu plus loin.

Les détracteurs du cadre interprétatif de la forme scolaire lui reprochent d'être trop pessimiste, trop structuraliste, et de ne pas tenir suffisamment compte des ajustements possibles, minimisant ainsi sa propre capacité de production (en termes de savoirs et de compétences, par exemple). En conséquence, une des critiques les plus récurrentes est la place centrale que la forme scolaire accorde à la notion de règles. Robert, repris par Hofstetter et Schneuwly (2013), reproche ainsi à Vincent d'adopter une approche encore plus radicale en termes de pouvoir et de domination que celle de Foucault : le pouvoir s'incarnerait dans une foule de dispositifs qui assurent son expansion par-delà les lieux de son exercice.

Dépeinte de cette manière, la forme scolaire projetterait ainsi une image à l'opposé de l'image d'émancipation de l'éducation, promue dans la vision rousseauiste. Toutefois, il est nécessaire de nuancer les critiques précédentes et de faire preuve de précaution théorique. L'hypothèse d'une forme scolaire commune à l'ensemble des acteurs ne constitue pas un déterminisme préalable à l'analyse (Bourdieu). D'ailleurs, si Vincent parle d'un phénomène « systémique objectif », quand il y réfère, deux précisions s'imposent qui soulignent sa dimension constructiviste. D'une part, la forme scolaire n'est pas figée ; elle repose sur des mécanismes dynamiques qui se mettent en place dans le temps et l'espace et acceptent le changement par-delà l'unité (elle construit donc des ponts par-delà certaines ressemblances). D'autre part, ces mécanismes ne sont pas délibérés et, au contraire, sont en grande partie inconscients. Vincent illustre d'ailleurs cet aspect par le fait que cette forme « n'est ni une chose ni une idée [...] c'est une unité qui n'est pas celle de l'intention consciente » (Vincent, 1980).

5.1.3. Forme scolaire, institution scolaire et culture scolaire

La forme scolaire ne se limite pas à la seule dimension scolaire et il est important de distinguer forme et institution scolaires (au sens de système formel, organisé, institutionnalisé par des lois, règles et normes sociales). Ainsi, la forme scolaire s'exprime selon différentes modalités et ne se limite plus à la seule salle de classe. Dans la foulée de Larochelle (2007), Morrissette (2010) retient ainsi que l'espace scolaire est désormais « plus déstructuré » et ne repose plus sur les modalités de l'enseignement magistral traditionnel. À titre illustratif, les auteures relèvent que cette forme scolaire s'infiltré désormais dans le jeu et les nouvelles pédagogies. Parmi les autres caractéristiques la caractérisant relevées par les auteures, retenons également la normalisation qu'exerce la codification des savoirs disciplinaires dans les manuels.

De même que l'école est traversée par d'autres modes de socialisation, introduits par les logiques des acteurs qui la composent (communautés, parents, etc.), la forme scolaire dépasse le simple cadre institutionnel pour s'étendre à d'autres modes de socialisation (Vincent, Lahire et Thin, 1994) comme l'école des adultes, la formation dans les milieux professionnels (etc.) et elle peut se retrouver dans des institutions et des systèmes divers. C'est tout particulièrement le cas de la sphère familiale, dans laquelle elle s'immisce et re façonne partiellement la socialisation parents-enfant selon le mode scolaire (Thin, 1998). La forme scolaire empiète de plus en plus sur le territoire familial et concourt à en redéfinir les rapports¹⁴⁴. Cette précision permet de distinguer la forme scolaire de la culture scolaire, et de voir ce concept davantage comme un cadre sociologique de l'école, dans lequel s'inscrivent la culture scolaire et les savoirs afférents.

Si la culture scolaire s'inscrit dans la culture globale d'une société, elle s'en distingue par des règles, des logiques, des finalités et des acteurs qui lui sont propres. Ainsi l'école, en tant qu'organisation, dispose de sa propre culture scolaire (Leininger-Frezal, 2009). Par conséquent, la culture scolaire est davantage en lien avec la dimension didactique, en ce

¹⁴⁴ En 1998, Miron, faisant écho à Montandon (1994) s'interrogeait déjà sur la place des parents-éducateurs à l'extérieur de la forme scolaire.

sens qu'elle tient compte des normes et valeurs transmises par le savoir enseigné. La forme scolaire, quant à elle, est en lien avec la dimension sociologique de l'école (Leininger-Frezal, 2009) : elle fournit donc le cadre sociologique pour pouvoir étudier plus globalement celui dans lequel s'ancre la culture scolaire. Elle permet de mettre en évidence certains éléments que la culture scolaire ne traite pas comme les modes relationnels spécifiques entre les élèves et l'enseignant (Vincent, Lahire et Thin, 1994).

5.2. La (mise en) forme scolaire d'une école de milieu défavorisé et multiethnique

La forme scolaire permet de transposer les éléments de négociation entre l'institution et les élèves à un niveau plus global. Elle ouvre la voie à une nouvelle exploitation des divergences et tensions internes entourant l'intervention scolaire auprès des élèves qui rencontrent des difficultés qui sont apparues dans le premier registre d'analyse. En effet, on remarque que ces différents éléments participent d'un mode de socialisation propre à cette école et, lorsqu'ils sont agencés ensemble, concourent à dessiner une forme particulière d'organisation sociale¹⁴⁵. Le recours à la forme scolaire permet ainsi de renverser la perspective sur la mobilisation du capital social, en interrogeant cette fois non plus la mobilisation des élèves, mais la capacité de l'école à mettre en place les conditions favorables à cette mobilisation afin d'atteindre les élèves qui rencontrent des difficultés. La partie suivante rend compte des différentes expressions de cette forme scolaire organisationnelle. Il s'agit du renforcement systématique de la norme scolaire (5.2.1), de l'absence de prise en compte des dimensions sociales dans l'appréhension de l'échec (5.2.2) et de la compartimentation de l'intervention envers les élèves qui rencontrent des difficultés (5.2.3). Mises bout à bout, ces différentes situations, prennent une dimension particulière : elles composent une forme spécifique qui produit, de manière non délibérée, des situations de ségrégation scolaire, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans leur parcours. Cette tendance non-intentionnelle concourt à instituer ce que Deniger et *al.* (2016) désignent sous le terme de « bienveillance morbide » (5.2.4).

¹⁴⁵ Ici, le terme « organisation sociale » se distingue clairement de l'« organisation scolaire » ou de l'« organisation des services éducatifs », qui constitue l'aspect normé et institutionnalisé de la forme scolaire.

5.2.1. La mise en forme de l'excellence : un renforcement de la norme scolaire

Comme le dit Morrissette (2013), la forme scolaire est fortement marquée par un rapport à une norme : ici, la norme d'excellence scolaire. Le renforcement systématique et la reproduction de cette norme s'incarnent de plusieurs manières dans l'organisation sociale de l'école. Ainsi, l'insistance sur les évaluations et la réussite chiffrée (5.2.1.1) va de pair avec l'accent mis par l'école sur les matières académiques (5.2.1.2) et les programmes d'excellence (5.2.1.3) et participent d'une restriction de la définition de réussite (5.2.1.4).

5.2.1.1. Insistance sur la réussite chiffrée et les évaluations du MELS

L'évaluation fait partie des mécanismes qui vont permettre de perpétuer et de maintenir la norme (Morrissette, 2013), ici la norme d'excellence scolaire. Les évaluations induisent des attentes, des exigences et produisent des échelles qui construisent à leur tour un classement des élèves (Perrenoud, 1995). C'est ainsi que l'école transmet une vision standardisée de la réussite : une réussite uniquement chiffrée qui équivaut à l'atteinte des objectifs d'apprentissage standardisés, synonyme de performance et de rendement. Cette vision, renforcée par les processus de reddition de comptes de la GAR, est relativement bien relayée par les documents officiels de l'école, notamment dans le plan de réussite, les bilans, etc. Par ailleurs, les évaluations du MELS (en les comparant aux évaluations des écoles) donnent lieu à une préparation très anticipée au sein de l'école, un cérémonial dont j'ai eu le loisir d'observer la constance et la répétition au cours des trois ans et demi qu'a duré mon ethnographie.

Ce cérémonial est accompagné d'un discours que les élèves reprennent majoritairement et, parfois, amplifient. Cela a été mentionné dans le premier registre d'analyse, cette rhétorique est rabâchée tel un mantra : ainsi, réussir se résume à obtenir de bonnes notes et, dans cette perspective, un bon élève est un élève qui réussit sur le plan scolaire. Mais ce raisonnement se vérifie aussi à l'inverse : celui qui n'a pas de bonnes notes est un mauvais élève. À travers le classement qu'elle induit, la note crée un premier niveau de

ségrégation pour les élèves qui ne correspondent pas à la norme et qui vont jusqu'à s'exclure eux-mêmes du système.

À cela s'ajoute qu'il y a une sorte d'aliénation¹⁴⁶ des élèves au discours sur l'excellence scolaire. Tel est le cas de Rico, Dina et Yassim qui rencontrent des difficultés scolaires diverses : Dina doit d'ailleurs doubler son année parce que ses notes sont trop basses ; Yassim a des difficultés à gérer sa prise de médicaments (il est diagnostiqué d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité – TDAH). Les trois élèves, à des moments divers de mon ethnographie, avouent qu'ils ne sont « pas intelligents » : Yassim fait part à plusieurs reprises de sa souffrance par rapport à ses difficultés. Dina va jusqu'à me dire qu'elle n'est pas faite pour l'école ou que l'école n'est pas faite pour elle. La norme opère ici une ségrégation qui a également des conséquences sur l'estime de soi des élèves.

Les parents, eux non plus, n'échappent pas à cette ligne officielle et dans leur esprit, le bulletin de notes apparaît comme le moyen le plus efficace d'être tenus informés du parcours de leur enfant. Ainsi, pour connaître son niveau, ils préfèrent s'en remettre aux chiffres plutôt qu'aux commentaires des enseignants qu'ils rencontrent à l'école lors de séances dédiées¹⁴⁷. Parmi les conséquences de cette « religion » du bulletin, certains élèves « mangent du bâton » (selon l'expression créole consacrée et suffisamment évocatrice) lorsqu'ils n'atteignent pas les objectifs fixés.

Cette ségrégation des élèves plus faibles sur le plan académique est renforcée par le fait que la note est également très restrictive, puisqu'elle ne permet pas de tenir compte de la persévérance ou du retour aux études. En mettant l'accent sur les résultats et non sur les processus, elle écarte les tâtonnements, les essais-erreurs et les moyens autres que les élèves mobilisent et qui peuvent conduire à leur réussite. Malgré cette imposition

¹⁴⁶ Comme mentionné dans le chapitre du premier registre d'analyse, le sens d'aliénation est employé selon sa définition marxiste. Le sentiment d'aliénation se manifeste chez les élèves qui intègrent et se plient à une norme scolaire, quitte à en être eux-mêmes exclus.

¹⁴⁷ C'est en ce sens que le père de Pascal m'avoue à quelques reprises son manque de confiance dans les enseignants.

normative, ils sont très peu nombreux à contester cet état de fait. C'est le cas pour trois élèves seulement : Roberto, Brandon et Mabrouk se situent dans un processus de rejet. Alors qu'ils rencontrent des difficultés dans leur parcours qui semblent se répercuter dans leurs interactions avec les enseignants, ils dénoncent le fait que la définition de la réussite ne tienne pas compte de leurs efforts et parlent à cet égard d'une injustice. Selon eux, la note ne permet pas de prendre en considération leur bonne volonté, leur présence en classe et l'ensemble des actions qu'ils déploient. Les mêmes élèves dénoncent une différence de traitement, particulièrement notable au regard de l'indulgence supposée des enseignants envers les « chouchous », les élèves qui ont de bonnes notes.

5.2.1.2. L'insistance sur le français et les mathématiques

L'éducation scolaire fait ressortir dans la diversité du curriculum certaines matières d'excellence qui, soumises au principe de la réussite et de la sélection, deviennent les marqueurs de l'excellence scolaire et se traduisent dans des programmes (disciplines principales et secondaires, optionnelles, etc.) qui fabriquent à leur tour des classements (Perrenoud, 1995). C'est ainsi que le français et les mathématiques occupent une position « hégémonique » pour reprendre les termes de Lenoir, Larose, Grenon et Hasni (2000)¹⁴⁸ à l'école Pierre-Mathieu. Il suffit d'observer l'espace qui est accordé à ces deux matières dans les documents de l'école (plan de réussite, CGRÉ, en lien avec la GAR mais aussi projet éducatif) pour réaliser leur importance aux yeux de l'institution. Cette place unique est doublement renforcée par leur caractère transversal (importance du français en histoire, des mathématiques en sciences physiques, etc.), autant d'éléments qui marquent une hiérarchisation, mettant ainsi en œuvre un processus de secondarisation des autres matières (les arts, par exemple) dans le cadre de l'école.

Mais cette importance relative accordée aux mathématiques et au français ne s'arrête pas à la place qui leur est octroyée dans les documents officiels, elle se reflète également dans les représentations des acteurs (Lenoir et *al.*, 2000) : dans les priorités des enseignants, dans le discours des directions et même auprès des parents, dans les conseils d'établissement, etc. Jusqu'aux élèves qui semblent avoir eux aussi intégré l'aspect

¹⁴⁸ Les auteurs utilisent ce terme pour le primaire.

primordial de la réussite dans ces matières, et qui se prennent au jeu de l'évaluation quand ces matières en font l'objet. En témoignent les évaluations ministérielles en mathématiques et en français. Même si, à plusieurs reprises au cours de mes observations, les élèves critiquent ces matières qu'ils jugent trop difficiles et qui ne servent à rien de leur point de vue : trop de règles, trop d'exigences, ils n'y prendraient ainsi aucun plaisir; ils se prennent pourtant au jeu scolaire. Et les évaluations du MELS finissent par les stresser nettement plus et les mobiliser davantage que les autres évaluations, comme celles mises en place par l'école.

5.2.1.3. L'insistance sur les programmes académiques d'excellence plus sélectifs

Français et mathématiques font également l'objet de tests de sélection pour accéder aux programmes privilégiés ou optionnels de l'école (multimédia, etc.). La stratification de ces matières d'excellence a donc un autre effet indirect : un classement au niveau des programmes qui les privilégient. De fait, les programmes sélectifs sont les plus prestigieux et les cursus qui intègrent des mathématiques enrichies sont tout particulièrement privilégiés (Lenoir et *al.*, 2010). Les parents semblent avoir intégré d'une certaine manière les règles du jeu (Perrenoud, 1993), et ils développent eux aussi des stratégies pour (essayer d') orienter leurs enfants en conséquence (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). Alors que plusieurs élèves sont en échec, leurs parents insistent pour qu'ils s'orientent vers des programmes en mathématiques enrichies. Les élèves, eux aussi, finissent par être extrêmement stratégiques dans le choix de leurs programmes, selon le cégep dans lequel ils comptent s'inscrire, voire selon leur futur métier, même si parfois cela ne marche pas pour eux¹⁴⁹ : une majorité s'orientent pour être docteur, avocat, ingénieur.

L'école favorise l'accès des « bons » élèves à ces programmes les plus sélectifs, c'est-à-dire ceux qui correspondent le plus à la norme d'excellence, sur la base de leurs résultats aux évaluations. Il s'agit par exemple des programmes réguliers, les programmes avec options (notamment spécialité mathématiques) ou encore les programmes avec « profil

¹⁴⁹ Toufik, Gaens et Edouardo, qui sont considérés comme de bons élèves du point de vue de l'institution, ont été obligés de se réorienter au cégep, parce qu'ils s'y sont retrouvés en difficultés scolaires.

enrichi » (multimédia, TIC, etc.) et qui peuvent exiger un test de mathématiques, un test de français suivi d'un exercice de rédaction ou encore un test « d'habiletés scolaires ». Ce qui est étonnant puisqu'à l'école Pierre-Mathieu seulement 40 % des élèves se dirigent vers les programmes dits réguliers, le reste des élèves est dirigé vers les programmes particuliers (CPF, Classe langage, FMS, FPT)¹⁵⁰, dont environ un tiers est en CPF. Enfin, d'après Dubet (2000), ces mécanismes d'orientation privilégient les élèves issus des milieux les plus favorisés et dont on prévoit l'excellence des performances parce qu'ils bénéficient d'un soutien familial plus efficace. Une section consacrée à la relégation permettra de revenir sur cet aspect plus en profondeur.

Ainsi, une hypothèse serait que la sélection des programmes repose davantage sur la performance des élèves que sur des choix d'orientation véritables, c'est-à-dire sur les « goûts » des élèves (Dubet, 2000) ou encore leurs dispositions (Lahire, 2008). Certains sociologues qui révèlent ces mécanismes latents d'orientation parlent à ce sujet de « curriculum caché » (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 1992). Mécanismes dont les élèves et les parents ne semblent pas dupes dans le cas de l'école Pierre-Mathieu, et qui expliqueraient que les élèves qui sont en CPF soient réticents et semblent éprouver une certaine gêne à me révéler leur numéro de foyer. Enfin, la différenciation entre les « bons » et les « moins bons » élèves (toujours du point de vue de la norme) se joue au-delà de ces programmes, puisque les classes elles-mêmes présentent des objectifs et des pratiques pédagogiques différents¹⁵¹. Ainsi, dans la prolongation de l'idée développée précédemment, il n'est pas étonnant que les élèves qui se décrivent comme « pas intelligents » se retrouvent tous dans des programmes particuliers.

Une des conséquences non-intentionnelles de l'action (Giddens) serait que l'école écarte et exclut les élèves dont le parcours ne correspond pas à la norme d'excellence scolaire. Ainsi, quand ils ne s'auto-excluent pas du système, les élèves qui présentent un parcours

¹⁵⁰ Pour rappel, ces programmes particuliers sont des classes de pré-spécialisation qui proposent des formations courtes aux élèves en difficultés. Elles portent plusieurs noms : Classe de langage, Cheminement particulier de formation (CPF), Formation préparatoire au travail (FPT), Formation à un métier semi-spécialisé (FMS).

¹⁵¹ C'est le cas notamment des programmes particuliers.

plus long, plus hésitant et complexe que les parcours traditionnels, se retrouvent marginalisés, écartés du système. C'est le cas d'élèves comme Mabrouk, Roberto, Barnabé ou Brian, considérés comme « difficiles » du point de vue d'une institution, qu'ils jugent injuste (Roberto, Brian et Barnabé) ou qu'ils essaient de « crosser » (Mabrouk). Fait intéressant, qui sera exploité plus tard, l'ensemble de ces élèves (sauf Mabrouk qui sera définitivement renvoyé), ainsi que ceux qui déclarent ne pas se trouver intelligents, ont intégré des programmes particuliers (cheminement particulier, classe de langage, FMS, FTP, SPRINT); ce qui traduit une autre couche de ségrégation pour les élèves qui présentent des difficultés scolaires, sur la base de leurs résultats dans les matières d'excellence.

5.2.1.4. L'absence de prise en compte des autres missions de l'école

Le renforcement de la norme académique et la dévalorisation des programmes particuliers, plus techniques, s'accompagnent parallèlement d'une relégation du projet des élèves. Ainsi, l'école fait preuve d'un manque de prise en compte du projet de développement personnel et professionnel des élèves en ce qui concerne la fonction de distribution, définie par Dubet et Martucelli (1996) comme l'attribution de qualifications sociales possédant une utilité sociale (en lien avec la mission « qualifier » du MELS, 2006). L'apprentissage des élèves, quand il n'est pas rattaché à des objectifs d'orientation scolaire (le principe de l'approche orientante), est dévalorisé. Par effet miroir, on peut ainsi très facilement interpréter les réactions des élèves qui voient le cours de Projet personnel d'orientation (PPO), censé justement les aider dans le développement de leur projet professionnel, comme une « *joke* »¹⁵², un cours qui ne sert à rien. Ils avouent eux-mêmes d'ailleurs « niaiser » pendant les cours. La même logique peut expliquer le manque de capacité de mobilisation de la part du conseiller en orientation, alors que la plupart des élèves affirment vouloir se trouver un travail.

Parallèlement, il y a une mise à l'écart de l'objectif de socialisation de l'école, vue comme la transmission de savoirs adaptés à la société (Dubet et Martucelli, 1996). La

¹⁵² C'est à dire comme une plaisanterie.

question du vivre-ensemble est l'un des exemples les plus édifiants : cette notion est continuellement promue par l'école, or elle n'apprend justement pas aux élèves à vivre ensemble¹⁵³. Le vivre-ensemble appert ainsi privé de son sens de cohésion sociale, de cohésion de groupe et d'appartenance à la société, pour n'être appréhendé qu'à travers un prisme sécuritaire : il devient une condition du « climat scolaire » de l'école en lien avec l'apprentissage (Janosz, Georges et Parent, 1998). Le directeur de l'école semble d'ailleurs appliquer la recette à la lettre dans le contexte de protestation des enseignants : il prend en charge le problème du climat, s'attache à remettre de l'ordre, change les uniformes des élèves et insiste sur l'amélioration de l'ambiance, plus propice à l'apprentissage. L'insistance sur la conduite sociale des élèves est également une autre manifestation de cette distorsion du vivre-ensemble¹⁵⁴. Et ici encore, les réactions des élèves sont révélatrices. Ils se moquent ouvertement des cours qui ont pour objectif d'enseigner l'ouverture à l'autre (le cours d'ECR notamment) et tournent en dérision les campagnes contre l'intimidation scolaire.

Ces éléments révèlent que la forme scolaire dégagee escamote les autres dimensions de l'école qui peuvent être présentes dans un parcours éducatif, en lien avec des objectifs plus personnels et relationnels, allant ainsi à l'encontre d'une définition plus ouverte de la réussite que la simple réussite chiffrée. La réussite éducative est en effet un concept beaucoup plus large que la réussite scolaire, elle propose de tenir compte des autres dimensions qui préparent les élèves à l'insertion sociale et professionnelle, en lien avec les grands objectifs de qualification et de socialisation de l'école. En ce sens, le CRIRES relève à plusieurs reprises l'importance que la réussite éducative accorde au projet de l'élève, à la réalisation de son plein potentiel et à l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés. Pourtant, rares sont les élèves qui tiennent des discours alternatifs et appréhendent ces dimensions comme des constituantes de la réussite (« être fier de soi », « se réaliser », « ne pas redoubler », « réussir sa vie »). Et, encore une fois, il s'agit

¹⁵³ Comme on l'a vu dans la partie consacrée au premier registre d'analyse, la cohésion de groupe se définit ainsi autour de la norme du groupe. Il n'y a qu'à voir le rejet général des « bons » élèves, ceux dont la conduite (et pas seulement les notes) cadre parfaitement avec les exigences liées aux critères institutionnels. Ou encore les moqueries dont sont victimes les élèves qui présentent des troubles envahissants du développement (TED).

¹⁵⁴ D'ailleurs, la punition pour des écarts de conduite s'accompagne souvent d'une copie que l'élève doit faire en récupération plutôt que d'une réflexion sur les règles de vie commune.

principalement d'élèves qui présentent des difficultés, voire sont en échec scolaire du point de vue de l'institution.

Le bien-être enfin, défini comme la « réalisation du potentiel physique, émotionnel, mental, social et spirituel d'une personne » (Awartani, Whitman et Gordon, 2008) est complètement occulté dans les documents officiels de l'école, alors que plusieurs écrits démontrent son importance dans le développement (Unesco, 2006), l'apprentissage (Awartani et *al.*, 2008) et plusieurs autres aspects de la vie des élèves (Ardell, 1982 ; Hettler, 1984). Pourtant, le bien-être est complètement sacrifié au profit de l'excellence scolaire. Cet éclairage, ou plutôt cette absence d'éclairage, remet en perspective les réticences des élèves à l'égard des ressources psychosociales : à l'école, la santé est uniquement appréhendée comme une absence de maladie ou d'infirmité. Outre le fait que les élèves, dans leur grande majorité, ne se tournent vers personne quand ils rencontrent des problèmes de cet ordre (ce que les entretiens laissent paraître), cela traduit surtout une mise à l'index de tout ce qui est problème psychosocial. De fait, les élèves qui fréquentent régulièrement un psychoéducateur ou une TS sont doublement marginalisés : dans un premier temps par le système et dans un deuxième temps par leurs pairs, les autres élèves, qui les appellent des « orthos ».

En conclusion de cette section, l'accent mis sur l'évaluation, les matières et les filières d'excellence participe de la mise en forme d'une norme d'excellence scolaire, qui entraîne un durcissement de la dimension instruction et une restriction de la notion de réussite. Ainsi, la rigueur de l'évaluation alliée à l'absence de prise en compte des autres dimensions de la réussite éducative (qualification et socialisation) ferme cette dernière à d'autres parcours que des parcours purement scolaires, valorisant les « bons » élèves, ceux qui remplissent les attentes académiques et qui sont validés par la forme scolaire. Cette forme marginalise ainsi les élèves qui présentent des parcours plus atypiques, plus hésitants, plus longs et plus sinueux comme ceux des élèves dans les programmes particuliers. Ces élèves peuvent se retrouver dans une situation de souffrance par rapport à eux-mêmes ; c'est le cas de Yassim qui se confie à plusieurs reprises aux intervenants à ce sujet. Ils peuvent encore rester dans une révolte inféconde, comme Roberto qui est

dans un processus de rejet manifestement peu porteur. Cette ségrégation est d'autant plus importante que l'école évacue par ailleurs les dimensions sociales qui entrent en jeu dans les parcours, contribuant ainsi à individualiser la réussite, mais surtout l'échec scolaire. C'est ce qui est expliqué dans les sections suivantes.

5.2.2. La mise en forme de la difficulté : l'étanchéité de la forme scolaire

Contrairement à une approche fonctionnaliste (Durkheim) qui pense la forme scolaire en termes de stabilité générale, l'approche de Vincent (1980) met davantage l'accent sur la conformité de la forme avec les croyances et les représentations des acteurs. Ainsi, la forme scolaire légitime les projets des élèves quand ils sont en accord avec ses modalités d'application. C'est ainsi qu'à travers elle, l'école valorise des qualités individuelles qu'elle pose comme conditions à la réussite, rendant ainsi l'élève responsable de sa réussite mais aussi (et surtout) de son échec (5.2.2.1). Cette responsabilisation des élèves, voire de leur famille, est d'autant plus marquée qu'elle s'accompagne d'une absence de prise en compte des dimensions sociales (5.2.2.2) et une « secondarisation » de la culture des élèves (5.2.2.3). L'individualisation et la responsabilisation accrues font partie des manifestations d'un modèle médical de l'échec scolaire (5.2.2.3).

5.2.2.1. L'individualisation de l'échec scolaire

Le discours officiel autour des élèves transmet une conception très traditionnelle de l'apprentissage, en ce sens que leur attitude est toujours présentée comme une condition nécessaire à la réussite. Comme on l'a vu à plusieurs reprises dans le premier registre d'analyse, l'accent est mis sur le fait que l'autonomie, l'engagement, les efforts, la responsabilité et l'acceptation des règles constituent autant de conditions nécessaires à la réussite. Conditions qui sont aussi des préalables à l'apprentissage. Outre le fait qu'il s'agisse uniquement de compétences individuelles, il existe un implicite idéologique derrière ces notions (Magnan et Vidal, 2014) : elles traduisent une construction sociale qui repose sur une personnalisation et une individualisation de la cause des problèmes et

ramène la réussite aux seules caractéristiques individuelles¹⁵⁵. Selon cette logique, l'élève devient le seul responsable de sa réussite ou de son échec. Et la grande majorité des élèves abondent dans le même sens alors qu'ils concèdent que leur échec repose entièrement sur leurs épaules, que personne ne peut rien faire pour eux.

Cette individualisation de la réussite ou de l'échec scolaires est renforcée par le fait que ces mêmes qualités, conditions de la réussite scolaire, ne sont pas expliquées dans le cadre scolaire. L'école n'enseigne pas la socialisation scolaire, le comment-faire. Par exemple, elle parle des efforts pour atteindre la réussite, mais nulle part elle n'apporte de précisions sur ce que recouvrent ces efforts. Le flou qui entoure ces notions qu'elle valorise (l'autonomie notamment) permet à ceux qui les comprennent de tirer leur épingle du jeu, alors que ces mêmes notions sonnent creux pour les élèves qui ne les comprennent pas, ceux qui n'y ont pas été socialisés. Ainsi, en se détachant de son rôle de socialisation, l'école laisse plus de marge de manœuvre à ceux qui ont rempli la première partie du contrat académique et relègue au second plan les élèves qui rencontrent des difficultés (Pirone et Rayou, 2012).

L'idée générique d'autonomie est la plus représentative. L'école la sert à toutes les sauces (être autonome pour réussir, les programmes d'excellence exigent une certaine autonomie, l'autonomie est une des conditions de sélection, etc.) mais sans expliquer en quoi elle consiste. Si elle peut être un levier de mobilisation pour certains élèves, elle demeure un frein pour la grande majorité d'entre eux, qui ignorent comment l'interpréter et la mettre en œuvre : pour eux, l'autonomie est une compétence qui n'est ni comprise ni maîtrisée.

Il existe donc un flou autour de l'autonomie qui profite aux élèves qui comprennent les règles de la forme scolaire. Ceux qui parviennent à en sortir gagnants sont ceux qui savent comment jouer de leur « autonomie » selon les règles de l'école. C'est d'autant plus marquant qu'il s'agit en fait d'une fausse autonomie, puisque l'école valorise

¹⁵⁵ Pour rappel du cadre contextuel, ces caractéristiques ne représentent que 20% de la variance ; la qualité de la relation pédagogique, elle, représente 30% de la variance.

l'adéquation de conduites avec la forme scolaire, et donc l'absence même d'autonomie, tant et si bien qu'on peut se demander si l'institution elle-même n'est pas aliénée à la forme scolaire¹⁵⁶. Finalement, les élèves dits autonomes ne font que reproduire la forme scolaire, puisque les conduites qui s'éloignent du cadre scolaire ne sont pas valorisées, voire sont punies.

Par ailleurs, nombre d'auteurs soulignent la nécessité de replacer ces notions dans un environnement plus large, dans une approche globale tenant compte des différents acteurs qui entrent en jeu et de leurs interactions autour de l'élève (Bismilla, 2010 ; La Guardia, 2009). Cette perspective permettrait en particulier d'interroger la part que l'institution joue dans l'engagement de l'élève notamment à travers l'investissement dans les ressources, l'organisation des services, le curriculum, les pratiques de classe et les opportunités d'apprentissage (La Guardia, 2009). Mais, en privilégiant une grille de lecture centrée sur l'élève et sa famille, sa « genèse personnelle » (Cohen-Emerique, 2011, p. 333), l'école évacue le contexte socioculturel et donc ne tient pas compte des dimensions sociales et culturelles dans l'échec.

5.2.2.2. L'absence de prise en compte des dimensions sociales

Plusieurs tensions paradigmatiques qui sont à l'œuvre dans la forme scolaire commencent à voir apparaître, et notamment celles qui concernent l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. Ici, les registres interprétatifs légitimes ne sont pas sociologiques. Au contraire, le cadre principal d'analyse de l'échec scolaire à partir des inégalités sociales est écarté. Il en va de même pour les influences sociales des difficultés, qui sont pourtant stables, connues et tout aussi prégnantes depuis les années 1960. L'approche privilégiée par l'école met l'accent sur les carences et déficits des élèves par rapport à la norme scolaire ; les interventions prennent la forme de rééducation, en insistant sur l'adaptation à l'organisation scolaire. Sous des dehors de

¹⁵⁶ Dans une perspective plus globale on pense au formatage des grandes écoles. Voir le rapport interne de l'École Nationale d'Administration (ENA) qui se plaint du « formatage » et de « l'absence de sens critique » de ses recrues qui se satisfont de « pensées et de références stéréotypées » (ENA, 2016). D'une part, le système fabrique des élèves dans le même moule, d'autre part, on se plaint du manque de créativité alors que le système ne permet pas l'expression de cette créativité.

responsabilisation, l'école individualise les problèmes et fait porter le poids de l'échec aux élèves et/ou à leur famille.

En contrepartie de cette logique, il n'y a pas de remise en cause de l'école et de la classe comme objets d'attention et d'intervention. Par exemple, le simple fait de diagnostiquer une difficulté n'est pas la même chose qu'apporter une réponse pédagogique au problème. Ces interventions ignorent ainsi les perspectives plus larges (écosystémiques) comme les approches communautaires, qui tiennent compte de la culture et des conditions socioéconomiques des familles.

Plusieurs manifestations sont symptomatiques de cette mise à l'écart des dimensions économiques, sociales et culturelles. La GAR, les objectifs chiffrés et les classements sont omniprésents. Ces différents éléments procèdent d'approches prescriptives de la réussite scolaire qui occultent les processus d'apprentissage, ils produisent des pressions dans les écoles mais ne tiennent pas compte des dimensions sociales de l'enseignement (Maroy, 2006 ; Maroy et *al.*, 2016). L'importance accordée à la conduite sociale des élèves est une autre manifestation de cette approche, ainsi que le fait que cette conduite soit tributaire de la réussite scolaire. Par ailleurs, il existe une focalisation sur le climat scolaire, traduite à travers les réponses au questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES). La réussite y est appréhendée selon un paradigme très cognitiviste (les représentations des enseignants et des élèves). Enfin, l'hypothèse d'un surdiagnostic à l'école Pierre-Mathieu peut être formulée quand on réalise que 50 % des élèves sont diagnostiqués ÉHDAA et que tous les élèves interviewés dans les programmes particuliers présentent un code de difficultés¹⁵⁷.

¹⁵⁷ L'enfant est diagnostiqué en fonction de ressources et donc correspond d'une certaine manière à l'offre de services selon les effets iatrogénique d'Illitch.

5.2.2.3. La « secondarisation » de la culture des élèves

Parallèlement, la forme scolaire reste déconnectée du vécu des élèves et fonctionne sur le modèle du vase clos : la réalité des élèves est clairement sacrifiée au profit de la culture scolaire. L'une des manifestations tient en l'absence de place que l'école accorde aux représentations ou aux réalités des élèves (le sport, la musique ou les réseaux sociaux sont des activités peu valorisées que l'école délègue en grande partie aux intervenants communautaires). À ce sujet, Pirone et Bayou (2012), citant Derouet (1992) parlent d'une « étanchéité aux influences » que l'école prétend contenir. Maulini et Perrenoud (2005) sont plus radicaux et dénoncent un « déni » des multiples connaissances et compétences dont sont porteurs les élèves quand celles-ci n'ont pas de pertinence au regard de l'excellence scolaire. Les élèves qui en sont les premiers témoins sont ceux dont la culture familiale est la plus distante de la culture scolaire. D'ailleurs, comme on l'a vu dans le premier registre d'analyse, certains élèves tendent à dénigrer leur culture au profit de la culture de l'école.

Cette distinction entre culture scolaire et culture des élèves est utile à nos résultats parce qu'elle permet d'appréhender les difficultés des élèves en dehors de l'univers des savoirs scolaires, en lien avec leur culture et les savoirs de leur culture. Bakhtine (1984), Bauthier et Goigoux (2004) utilisent le terme « secondarisation » pour conceptualiser cette mise à l'écart, ce processus devenant le mode commun de socialisation scolaire. Et Vincent, Lahire et Thin (1994) l'abordent comme un processus d'apprentissage complexe permettant aux élèves de mettre à distance leurs expériences et connaissances, par le biais de l'appropriation des valeurs communes, règles impersonnelles et normes objectivées propres aux savoirs scolaires. Dans le cas de l'école Pierre-Mathieu, cette secondarisation peut conduire l'école à catégoriser certains élèves simplement parce que leur culture diffère de la culture institutionnelle. Ils peuvent alors être considérés comme dépourvus de culture ou même de langage à cause de cette différence. Ce qui donne lieu, en guise de compensation périodique, à des tentatives de réhabilitation de ces cultures personnelles si éloignées de celle de l'école, et qui se présentent trop souvent comme des avatars de la « culture du pauvre »

(Hoggart, 1970 ; Willis, 1977). Les nombreuses journées interculturelles de l'école pourraient être une représentation de ce processus de secondarisation.

Parallèlement, cette secondarisation de la culture des élèves opère une sorte de sanctuarisation des apprentissages dont le sens n'est plus aussi évident une fois qu'ils sont sortis de l'environnement scolaire (le pour quoi faire ?). L'école est vue comme le sanctuaire de la scolarité des élèves ; séparée de leur culture, elle n'a pas de sens pour eux. Preuve en sont les nombreuses occasions où les élèves se demandent à quoi sert le français dans la vie de tous les jours ou encore à quoi sert de savoir mesurer un triangle isocèle. L'apprentissage scolaire semble prendre la forme de la contrainte, même pour les élèves qui y trouvent un sens, quand celui-ci est en accord avec le projet. Toutefois, à aucun moment les élèves ne parlent du plaisir d'apprendre. Ces divers éléments constituent autant de preuves que l'école ne remplit pas son rôle de transition entre la culture familiale et la culture scolaire. Ainsi, tout se passe comme si elle était étanche aux influences extérieures (les élèves, mais aussi à travers eux leurs parents et leur culture familiale), elle occulte certaines dimensions sociales dans l'appréhension des difficultés scolaires. Pourtant, comme le dit Perrenoud (1989), « la contribution de la sociologie de l'éducation à l'explication des inégalités et de l'échec scolaire est une esquisse de réponse à la question : comment le système scolaire fait-il face aux différences ? »

5.2.2.4. L'ancrage dans un modèle médical de l'échec scolaire

Les interventions d'aide auprès des élèves en difficulté traduisent ce que plusieurs auteurs ont conceptualisé sous le terme de « modèle médical » (Morel, 2014) ou encore de « psychologisation de l'éducation » (Osné, 2014). Selon cette approche, l'échec est dû à un manque de réponse de l'école à un besoin d'un élève en difficultés. L'élève en échec présente un « trouble », qui est désormais codé pour lui permettre d'accéder aux ressources et être ainsi considéré comme en difficultés. Dans cette optique, le modèle médical cherche à diagnostiquer les handicaps et déficits dans le but de soigner les élèves et leur fournir les ressources nécessaires pour dépasser leurs obstacles; le diagnostic étant délivré par des spécialistes qui appartiennent souvent à des professions

(psycho)médicales (orthophonistes, psychoéducateurs). Il y aurait donc un remède personnalisé à l'échec : l'approche clinique individuelle où le diagnostic devient la solution.

Par ailleurs, l'imposition du modèle médical traduit un rapport de force entre le milieu scolaire, les élèves et le milieu familial. On l'a vu dans le premier registre d'analyse avec la place centrale accordée au psychoéducateur dans l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. À travers l'approche d'intervention promue, l'école met l'accent sur les carences et déficits des élèves, voire de leur famille. Le soutien et l'accompagnement, qui sont les réponses adaptées aux difficultés des élèves, sont principalement accessibles s'ils font suite à un diagnostic et ils prennent la forme de réadaptation, rééducation et intégration. Élèves et parents sont aussi dépossédés de leur pouvoir au profit des professionnels qui deviennent les spécialistes de l'échec (Morel, 2014). Et Danny et Yassim, deux élèves diagnostiqués TDAH, peuvent se faire demander en classe s'ils ont bien pris leur *Ritalin*¹⁵⁸. De son côté, la mère de Yassim avoue à plusieurs reprises son dénuement aux intervenants : elle est complètement dépassée par les difficultés de son fils. On assiste ainsi à l'extension de la forme scolaire en dehors des limites de l'école.

Toutefois, il est important de nuancer la responsabilité de l'école dans la mise en place de ce modèle et ainsi de replacer cette approche médicale dans son contexte politique pour comprendre l'image d'ensemble, afin de ne pas individualiser à notre tour la responsabilité de l'école dans la prise en charge des élèves. Un élément non négligeable reste le fait que l'école reçoive des ressources supplémentaires selon le nombre d'élèves « codés ». En effet, un code se traduit par des ressources pour l'école, et plus ce code est élevé, plus elle reçoit de financement. Dans une école où plus de 50 % des élèves sont codés EHDAA, le codage devient une manne d'argent supplémentaire non négligeable dans la prise en compte des difficultés et l'intervention. Le surdiagnostic pourrait ainsi être vu comme un effet pervers car l'école « aurait intérêt » (au moins sur le plan

¹⁵⁸ Le Ritalin est un médicament prescrit contre le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH).

financier) à ce que ce modèle médical se reproduise. D'autant plus si l'on tient compte de plusieurs éléments contextuels comme la pression subie par les écoles du fait de la GAR, la dynamique de compétition dans laquelle elles se retrouvent conséquemment (Desjardins, Lessard et Blais, 2011) ainsi que le contexte de restrictions budgétaires qui touche l'éducation, deuxième plus important poste de dépenses de l'État. Une des hypothèses formulées à cet égard concerne les motivations politiques qui pourraient influencer le volume de diagnostics.

En conclusion, la forme scolaire individualise la réussite et l'échec scolaires de trois manières différentes. Elle pose des qualités individuelles de l'élève comme conditions de la réussite, elle sacralise la culture scolaire (aux dépens de celle de l'élève et de sa famille), et elle exclut toutes les dimensions sociales qui entrent en ligne de compte. Il y a donc une redéfinition des inégalités au profit d'un modèle dit médical, en ce sens qu'il individualise l'échec et appréhende la difficulté scolaire sur le mode psychologique-cognitif-comportementaliste. Ces approches, représentatives de l'idéologie dominante en éducation¹⁵⁹, supplantent les explications sociologiques (voire pédagogiques) complexes car elles proposent une lecture plus simple (voire simpliste, au sens d'univoque) du traitement des difficultés scolaires.

Cela est d'autant plus lourd de sens lorsque ce diagnostic est pris pour argent comptant sans être remis en question et répercuté par les enseignants et autres intervenants dans leurs pratiques. Mais également par certains parents et élèves qui se trouvent dépossédés et ne sont pas outillés pour saisir les implications de ce diagnostic. Aussi, après avoir exposé le primat du traitement médical des difficultés, la partie suivante propose de s'intéresser aux interventions des acteurs responsables des questions scolaires et notamment aux formes de remédiation organisationnelle à l'échec scolaire. En effet, quelle est la responsabilité collective face aux élèves marginaux, ceux qui sont exclus de la forme scolaire parce qu'ils ne comprennent pas les normes ? Quel est le traitement organisationnel pour prendre en charge ces élèves qui rencontrent des

¹⁵⁹ Stanislas Dehaene, dont les idées sont très en vogue, est ainsi un fervent partisan des approches cognitives.

difficultés ? Ou encore, que font les intervenants pour éviter que les élèves qui rencontrent des difficultés soient exclus ?

5.2.3. La mise en forme de la remédiation : une gestion compartimentée de la difficulté

L'éclairage de la forme scolaire laisse deviner la mise en place de mécanismes de différenciation entre les bons et les mauvais élèves, au détriment de ces derniers. À l'instar du renforcement de la norme et de l'individualisation de l'échec, un autre mécanisme organisationnel concourt à entraîner une forme de ségrégation : il s'agit d'une gestion compartimentée de la difficulté scolaire. Cette absence de collaboration institutionnelle permet d'opérer un retour sur plusieurs questions soulevées en problématique. Elle prend plusieurs formes : dans un premier temps, l'école relègue les élèves qui rencontrent des difficultés vers les programmes particuliers (5.2.3.1) et vers des professionnels de la difficulté (5.2.3.2), deux caractéristiques propres à la forme d'intervention de cette école qui traduit une approche en silo (5.2.3.3.), manifestation de l'imposition de la forme scolaire (5.2.3.4).

5.2.3.1. La relégation des élèves qui rencontrent des difficultés vers les programmes particuliers

Un des mécanismes de compartimentation les plus étudiés et documentés en sociologie est la sélection des élèves à partir des différents programmes dans l'école (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). En effet, les programmes particuliers sont relégués en seconde zone, alors même que les classes de langage et de cheminement particulier et de formation (CPF), les classes axés sur l'emploi (FMS FTP, SPRINT), foisonnent au sein de l'école¹⁶⁰. Si le directeur prône publiquement l'égalité entre tous, répétant à l'envi que tous les élèves sont logés à la même enseigne, les programmes ne bénéficient pourtant pas du même rayonnement ni de la même visibilité. Comme cela a été mentionné dans le premier registre, les sigles qui représentent les classes (les foyers) des programmes

¹⁶⁰ Seulement 40% des élèves sont dans des programmes dits réguliers.

particuliers sont clairement distinctifs quand il s'agit du cheminement particulier (par exemple les foyers pour la première année : 101, 202, 303, et les foyers des programmes particuliers (601, 802, etc.)). Or, tous les élèves semblent connaître les foyers des autres ; et ceux qui sont en CPF éprouvent une certaine réticence à me révéler leur numéro de foyer.

Aux marqueurs distinctifs déjà mentionnés que sont la note et le programme viennent ainsi se greffer d'autres niveaux prononcés de démarcation comme le sigle de la classe mais surtout le code qu'on attribue aux élèves en fonction de leurs difficultés¹⁶¹. En effet, les élèves qui intègrent les programmes particuliers ont également un code de difficultés qui leur est assigné par l'école¹⁶². Tous les élèves de cette recherche qui se trouvent dans les programmes particuliers ont un code de difficultés et, vice-versa, la grande majorité des élèves codés sont dans des programmes particuliers (plus de 80 %).

Cette distinction n'est pas sans conséquence, quand on sait que ces choix finissent par renforcer le nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés dans des programmes particuliers et dans certaines classes, créant ainsi une forme d'homogénéisation¹⁶³ du public scolaire (Ballion 1982 ; Duru-Bellat et Mingat 1993, 1997). Les bons élèves se retrouvent tous ensemble dans des programmes d'excellence scolaire – alors même que les écrits scientifiques soulignent que cette homogénéisation ne bénéficie pas forcément aux élèves les plus performants mais affaiblit les résultats des élèves les plus faibles (Merle, 2011 ; Duru-Bellat, 2009). D'un autre côté, les élèves « moins bons » se retrouvent tous ensemble dans les classes des programmes particuliers. D'ailleurs, outre le sigle de la classe, facilement reconnaissable comme cela a été mentionné, la structure physique des classes traduit cette différenciation ; par exemple, les classes pour les élèves qui souffrent de troubles envahissants du développement (TED) sont situées sur un étage à part. Cette différenciation est d'autant plus marquée qu'elle s'accompagne d'une autre forme de différenciation sur le plan du traitement des difficultés.

¹⁶¹ Ainsi le code 10 (trouble d'apprentissage) et 12 (trouble du comportement) sont les plus fréquents dans l'école.

¹⁶² Sur l'année 2011-2012, 413 élèves ont un code, dont 334 sont dans des programmes particuliers.

¹⁶³ Les auteurs parlent de *school mix*.

Reléguer ces élèves dans des programmes particuliers est particulièrement lourd de conséquences quand on sait qu'une infime proportion de ces élèves finit par intégrer le régulier après leur cheminement dans ces filières spéciales¹⁶⁴. Bref, les élèves ne sortent pratiquement jamais de ces programmes. C'est notamment le cas de tous les élèves que j'ai observés au cours de mon ethnographie, et ce constat semble conforter les dires de plusieurs ressources de l'école au cours des entretiens spontanés. Ce point semble d'ailleurs aller dans le sens d'études plus poussées qui relèvent le caractère inéluctable de certaines trajectoires scolaires d'élèves qui rencontrent des difficultés : très tôt pris en charge dans des programmes particuliers, ils n'en sortent jamais, en dépit des multiples interventions (Deniger et *al.*, 2016). Ces parcours constituant autant d'expressions d'une forme de ségrégation institutionnelle qui est d'autant plus marquée que l'école concentre ses efforts sur l'instruction, proposant une définition restrictive de la réussite, au détriment des autres missions.

5.2.3.2. Relégation de la difficulté aux spécialistes/professionnels

L'école fait preuve d'un faible niveau de remédiation et de prise en charge de la difficulté dans la classe. C'est d'autant plus visible pour les classes régulières qui systématisent moins que les classes des programmes particuliers la prise en charge des élèves qui rencontrent des difficultés en dénombrement flottant. Les enseignants ne bénéficient d'aucun soutien dans la classe, ce qui nuit également aux interventions en classe régulière. Le fait qu'il n'y ait pas d'orthopédagogues est d'ailleurs symptomatique de cette absence d'intervention ; en effet, les seuls orthopédagogues de l'école sont eux aussi enseignants dans les programmes particuliers. Et les rares pratiques de collaboration dans la classe (*team-teaching*) sont plutôt marginales, elles ne sont pas prises en compte dans la structure organisationnelle et reposent davantage sur des initiatives personnelles. Quant aux enseignants-ressources, ils ne travaillent pas avec les enseignants mais avec les élèves. Le déficit d'inclusion est une autre illustration de cette absence de prise en charge

¹⁶⁴ Les cas sont anecdotiques mais certains élèves peuvent faire CPF, FMS, stage et la 4^e et 5^e secondaire en un an (principalement en raison de leur âge).

de la difficulté dans les classes régulières : à l'école Pierre-Mathieu, seuls 20 % des élèves avec un code de difficultés¹⁶⁵ se trouvent dans les classes dites régulières.

Dans cette optique, les difficultés seraient généralement évacuées de la classe¹⁶⁶ et le réflexe serait d'en référer à des spécialistes, des « professionnels » de la difficulté. Cela vient renforcer l'idée de compartimentation de la gestion des difficultés entre les enseignants réguliers et les autres membres du personnel de l'école qui interviennent auprès des élèves qui rencontrent des difficultés ; ils portent tous le nom de « professionnels » ou de « spécialistes » et sont généralement responsables de gérer les difficultés des élèves, notamment en ce qui concerne leur conduite sociale.

Outre la récupération et l'aide aux devoirs, on recense aussi les rencontres avec les spécialistes. Les professionnels de l'orientation et des mesures psychosociales sont mobilisés ici pour contribuer à cet objectif de réussite. Ainsi, ce sont les professionnels (psychoéducateurs, TES) qui interviennent le plus souvent auprès des élèves qui présentent des difficultés, et principalement pour les élèves ayant des problèmes de conduite. Comme on l'a vu dans la partie consacrée au premier registre d'analyse, à l'école Pierre-Mathieu, c'est le psychoéducateur qui est le spécialiste de la difficulté scolaire. Il est responsable de la partie remédiation et, l'école n'ayant pas d'orthopédagogues attitrés, il est aussi chargé de dépister les difficultés, de rééduquer les élèves qui présentent des difficultés au moyen d'interventions en individuel à l'extérieur de la classe.

Par ailleurs, cette externalisation des difficultés des élèves en dehors de la classe ne s'arrête pas aux ressources scolaires et s'étend également aux ressources communautaires (travailleurs de rue, intervenants communautaires, etc.). On l'a vu avec la pléthore d'intervenants au sein de l'école et avec l'offre foisonnante par le milieu communautaire de multiples activités et ateliers. À un point tel que l'on pourrait parler d'une forme de

¹⁶⁵ Seulement 79 élèves sur 413 qui ont un code de difficultés sont dans les classes régulières et les cas répertoriés présentent un code 10 (trouble d'apprentissage) et 12 (trouble du comportement).

¹⁶⁶ Je rappelle ici que mes propos reposent sur l'analyse des documents officiels et les observations (dont des entretiens spontanés), je n'ai pas pu vérifier cela dans les classes.

« sous-traitance communautaire » (M-A. Deniger, communication personnelle, juin 2016) : il y a une posture « affairiste » du communautaire qui tire son épingle du jeu de cette relégation. En contrepartie de leur travail dans l'école, certains organismes communautaires se voient *de facto* attribuer un marché des écoles. Par exemple, *Fusion Jeunesse* fournit des services dans plusieurs écoles de Montréal. Et de l'autre côté, les écoles « collectionnent » les organismes, à qui elles achètent des services. L'ensemble donne une impression de compartimentation du traitement de la difficulté, sous le modèle d'une organisation en silo, impression renforcée par le fait que la collaboration entre les ressources scolaires et communautaires est inexistante.

En remettant ces différents éléments en perspective, l'école semble aller à l'encontre du modèle actuel d'intervention et d'organisation de services en matière de soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés, l'approche « Réponse à l'intervention¹⁶⁷ » (RAI - en anglais *Response to Intervention* (RTI)). Cette approche est un modèle de référence pour ce qui est de l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. L'intervention promue a généralement lieu sur trois niveaux (et qui correspondent aux trois niveaux d'intervention soulignés dans le rapport COPEX) : 1) intervention pour tous les élèves dans la classe (ce qui représente 80 % des interventions attendues dans l'école) ; 2) intervention en petit nombre pour les élèves qui rencontrent des difficultés (15 % des interventions) et 3) intervention personnalisée pour les élèves dont la difficulté persiste (55 % des interventions) (MELS). La tendance constatée à l'école Pierre-Mathieu semble aller à l'inverse. Elle consiste à externaliser et à individualiser l'intervention, qui est reportée au niveau 3 du modèle d'intervention, et traduit une inversion des proportions du modèle.

¹⁶⁷ Le modèle situe les interventions de l'enseignant face aux élèves en difficultés. Aussi, « Ce modèle est conçu pour identifier ponctuellement les élèves qui ne font pas les progrès attendus consécutivement à un enseignement de qualité et pour leur fournir des interventions d'appoint adaptées à leurs besoins avant que des problèmes légers deviennent de graves problèmes » (Desrochers, Desgagné et Biron, 2012, p. 42).

5.2.3.3. Une organisation en silo

L'organisation de la gestion de l'intervention marque les prémices d'un réflexe de traiter la difficulté à l'extérieur de la classe soit dans le cadre de l'aide aux devoirs prodiguée par les enseignants, soit dans le cadre de l'accompagnement scolaire proposé par les enseignants-ressources. Il s'opère ici un premier niveau de compartimentation de la difficulté. À un niveau plus global, la relégation des difficultés de l'élève, appuyée par les résultats, se reflète sur la forme du traitement de la difficulté : elle se constitue de manière compartimentée, selon un modèle fragmenté du travail fordiste, c'est-à-dire en fonction d'une organisation en silo qui ne favorise pas la collaboration. Ainsi, alors que les théories du capital social et nos résultats semblent aller dans le sens que la collaboration, à travers la médiation notamment, peut faire partie des conditions de mobilisation du capital social, celle-ci demeure peu organisée sur le plan organisationnel.

C'est ainsi qu'en termes d'organisation, Deniger (M-A. Deniger, communication personnelle, juin 2016) parle de véritable « république des intervenants », alors que l'on remarque une prolifération de leur nombre, notamment en ce qui concerne les agents communautaires, dressant ainsi une sorte de « nébuleuse » pour protéger les élèves. Nébuleuse dans laquelle chacun est spécialiste de son domaine et ne collabore pas forcément avec les autres (hormis le psychoéducateur). Dans les faits, plusieurs indices montrent qu'il n'y a pas de réelle collaboration entre les acteurs, et que plutôt que de « travailler avec »¹⁶⁸ l'école, les intervenants travaillent seuls selon les modalités de l'école.

L'école se présente elle-même comme une institution qui favorise la collaboration, or, dans les faits, elle n'œuvre pas en ce sens. Tout d'abord, il n'y a pas d'espaces dédiés à la collaboration, où les différents acteurs peuvent se rencontrer et parler des élèves. Si les enseignants disposent effectivement d'une salle, elle est en lien avec leur club social ; l'espace est commun, mais cela s'arrête là. D'ailleurs, l'étude de l'agencement spatial permet de souligner certains aspects intéressants : le fait que les surveillants

¹⁶⁸ Pour rappel, collaborer provient du latin *cum laborare*, c'est-à-dire travailler avec.

scolaires, les concierges et les organismes communautaires qui traitent des conduites délinquantes soient au sous-sol, avec les casiers ; le fait que les entraîneurs sportifs soient à l'extérieur du bâtiment, etc. Il n'y a pas d'espace de collaboration au sens propre et au sens figuré puisqu'il n'y a pas de culture de collaboration non plus : les enseignants et les intervenants communautaires travaillent en silo, en dehors du cercle du personnel scolaire.

Par ailleurs, la communication est quasi-inexistante entre les différents acteurs et autour d'eux. Comme mentionné dans le premier registre d'analyse, certains intervenants comme les surveillants, les entraîneurs, les animateurs sont clairement cantonnés à l'extérieur des modes d'interaction et de communication traditionnels (sans compter les parents). Alors que la collaboration est décrite comme un processus inter-organisationnel de communication et de prise de décisions (Way, Jones et Busing, 2000), les partenaires de la communauté sont quasiment absents des documents officiels de l'école. Ils les mentionnent peu ou pas, à l'exception notable de ceux qui servent la forme scolaire. Cette absence de ponts entre les acteurs a des conséquences sur le partage des informations, en particulier celles sur les élèves : elles ne circulent pas et l'école passe sous silence le rôle des partenaires de la communauté.

Un autre aspect qui marque l'absence de collaboration concerne le manque de compréhension entre plusieurs groupes d'acteurs. Ici, les approches différentes d'intervention ne permettent pas aux acteurs de trouver un accord, dans le partage d'informations ou dans le travail commun. Les enseignants ne se mêlent pas de psychosocial, le communautaire ne se mêle pas du scolaire, et vice-versa. Et quand un intervenant vient déranger cet état de fait, il est remis à sa place par les acteurs scolaires (qu'il s'agisse de la direction ou des professionnels, alors que ce principe est à la base des plans d'intervention adaptée (PIA)). Ici, la compréhension semble inexistante entre les différents acteurs. Benoit (2012) explique cela à l'éclairage de la culture professionnelle. Prenant l'exemple des TS en milieu scolaire, l'auteure explique qu'ils doivent en effet concilier les attentes de l'école, celles du MELS et du MSSS dont la philosophie, les finalités et les stratégies d'actions respectives peuvent varier considérablement (Matta,

2008). De fait, on peut supposer que l'école ne réussit pas à expliciter les attentes et les rôles des intervenants et des ressources, leurs objectifs et leurs moyens demeurant peu détaillés et encore moins explicites.

5.2.3.4. Une imposition de la forme scolaire

La notion de pouvoir est une notion centrale dans les écrits sur la collaboration (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010 ; Écoles en chantier, 2007 ; Kalubi, Detraux et Larivée, 2006). Beaumont, Lavoie et Couture (2010) soulignent que dans les cas de réelle collaboration, le pouvoir est partagé. Toutefois, comme le montre le premier registre d'analyse, à l'école Pierre-Mathieu, il ne semble pas y avoir de réel partage des responsabilités. Le pouvoir paraît asymétrique et ce sont les ressources de l'école qui détiendraient le pouvoir (en termes de prises de décisions, de rayonnement, d'impacts, et de responsabilités) au détriment des ressources plus périphériques comme les agents de soutien ou les intervenants communautaires. D'ailleurs, ceux-ci sont soit rarement consultés, soit en grande partie exclus (ou s'excluent eux-mêmes) des décisions qui se prennent à l'école. Il n'y a donc pas de parité dans la relation, pas d'égalité comme le modèle collaboratif le suggère. Et l'interdépendance, que Little (1990) définit comme la mise à profit et la complémentarité des ressources pour l'atteinte de buts communs, demeure très faible au sein de l'école Pierre-Mathieu.

Parmi les acteurs mis à l'écart du processus décisionnel, certains expriment un manque de confiance en l'institution, prenant parfois même des actions à son encontre, alors que la confiance mutuelle est essentielle au sein d'une équipe collaborative (Beaumont et *al.*, 2010). Par exemple, certains intervenants critiquent ouvertement l'institution et certains parents ne s'investissent pas dans la communication avec l'école. Or, il appert que plusieurs parents semblent avoir davantage de facilité à communiquer avec les intervenants communautaires ou à se tourner vers les enseignants non académiques (enseignants sportifs) pour évoquer les problèmes scolaires de leurs enfants. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ces bifurcations : soit ils ne connaissent pas l'existence des

services ou ne comprennent pas à quoi ils servent, soit ils n'ont pas confiance envers les représentants désignés de l'école.

Les éléments précédents permettraient d'avancer, avec toutes les précautions d'usage, qu'il y aurait donc une imposition de la forme scolaire. Alors que plusieurs théoriciens (Maulini et Perrenoud, 2005; Vincent, 2008) s'interrogent sur les évolutions de la forme scolaire et demandent si la forme scolaire est en train de s'ouvrir, c'est-à-dire se laisser pénétrer par les logiques des autres acteurs qu'elle accueille, les résultats de cette section semblent pousser à répondre par la négative. Le modèle de socialisation dominant à l'école Pierre-Mathieu demeure celui de la forme scolaire, puisqu'il n'y a pas de réelle collaboration avec les acteurs. Et la forme scolaire apparaît hermétique, étanche aux autres logiques. Les acteurs périphériques sont donc contraints de s'adapter à ses modalités ou encore d'accepter de prendre en charge ce qu'elle ne considère pas (c'est notamment le cas de l'intervention auprès des élèves avec des conduites délinquantes). D'ailleurs plutôt que de parler d'école communautaire, peut-être serait-il plus judicieux de parler de communauté scolaire pour l'école Pierre-Mathieu.

5.2.4. Conclusion : une exclusion non-intentionnelle des élèves en difficultés

En conclusion de cette partie, les différentes caractéristiques de la forme scolaire permettent de révéler plusieurs mécanismes sous-jacents de différenciation. Mises bout à bout, les différentes situations étudiées dans cette partie dressent le portrait d'une forme organisationnelle spécifique qui contribuerait à marginaliser des élèves qui n'en comprennent ni les règles ni le sens. Ainsi, le renforcement de la norme d'excellence, l'individualisation de l'échec scolaire et la compartimentation de la remédiation sont autant de situations qui, en se superposant, finissent par « fabriquer » (Perrenoud, 1994) et sédimenter une forme d'exclusion scolaire des élèves les plus en difficultés. À cela s'ajoute une sorte d'aliénation de la forme scolaire, avec une reprise, voire parfois une amplification du discours d'excellence scolaire. Les élèves qui rencontrent des difficultés et qui ne comprennent et donc ne reproduisent pas les principes de cette forme scolaire se

retrouvent ainsi coincés entre un sentiment d'incapacité qui va jouer sur leur estime de soi et une révolte inféconde, qui renchérit leur ségrégation.

À cela s'ajoute que cette forme scolaire n'est pas dénuée de paradoxes et d'ambivalences qui la rendent d'autant plus difficile à saisir. Parmi les paradoxes les plus marquants, on demande de faire réussir tous les élèves tout en renforçant la norme d'excellence scolaire et en étant sélectif. Un autre paradoxe repose sur l'impératif de différencier les interventions, tout en occultant les aspects socioculturels et en adoptant une approche individualisante de l'échec. S'ensuit le fait qu'on demande aux élèves d'être autonomes sans leur dire comment l'être, on demande aux intervenants de collaborer en favorisant le travail en silo, l'intervention en silo, etc.

Toutefois, deux nuances sont nécessaires ici : il est important de rappeler que ces mécanismes ne sont pas délibérés et participent des « conséquences non intentionnelles de l'action » (Giddens, 1984). C'est l'ensemble de ces actions mises bout à bout qui contribue à une forme de ségrégation des élèves qui rencontrent des difficultés. Or, cette ségrégation n'est pas forcément intentionnelle et les différentes situations qui y conduisent partent souvent d'un principe de bienveillance. C'est la mise en place des actions qui finit par nuire à ceux qu'elle vise, plutôt que de les aider, contribuant ainsi à ce que Deniger et *al.* (2016) nomment la « bienveillance morbide ». Enfin, il est nécessaire de placer cette approche dans un contexte plus large. Et d'appréhender ce phénomène de manière systémique, en tenant compte de l'influence potentielle de facteurs externes comme la compétition privé-public, avec l'importance grandissante accordée au palmarès des écoles (Lessard, Desjardin et Blais, 2009), les compressions budgétaires ressenties dans les écoles ou encore les mécanismes systématiques de reddition de comptes dans lesquels sont engagées les écoles du Québec (Maroy et *al.*, 2016).

Conclusion

On arrive au terme de ce cheminement et 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 thèse représente tout un défi ! Pour pouvoir jauger cet apport le plus lucidement possible, je propose 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 et multiethnique (6.1) avant de souligner les contributions mais également les limites de cette recherche (6.2).

Au terme de ce chapitre, j'introduis des éléments qui constituent les pistes d'action les plus prometteuses. Ces éléments reposent sur des lectures qui m'ont permis de prendre de la distance avec les résultats, et de faire des transpositions de l'objet étudié dans un domaine qui n'est pas d'emblée le mien, puisqu'il s'agit de l'intervention sociale (Fontaine, 2013). Cette ouverture et ce nouvel éclairage permettent d'orienter le lecteur vers des portes qui ont parfois été entrouvertes par d'autres auteurs et ainsi présenter des perspectives qui semblent potentiellement fécondes (6.3).

6.1. Retour sur l'objectif de recherche

L'objectif principal de cette thèse était de comprendre la mobilisation du capital social dans une école en milieu urbain, défavorisé et multiethnique. Ma 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 *top-down*. 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, qui en l'absence d'orthopédaque devient le spécialiste de la difficulté scolaire.

Le deuxième temps de ma réponse m'a permis de m'intéresser plus précisément à la mobilisation des élèves. Et donc à relativiser l'importance du cadre normatif. En m'intéressant à cette mobilisation, j'ai 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, je me suis 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.

6.2. Les principaux apports et limites de cette thèse

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 thèse 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.

Je finirai 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'école¹⁶⁹, 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 (je

¹⁶⁹ Pour plus de détails, voir le chapitre théorique.

reviens plus précisément sur l'aspect ethnographique par la suite). Ce sont en effet cette même richesse et cette même diversité qui m'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 m'autorise l'écriture de ces dernières lignes, je peux 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, je tiens 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 m'a en effet permis de dépasser les distances et les méfiances entre le public et le milieu de la recherche (Bonnet, 2008) ; ce que j'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 je 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. J'aborde également ce point dans la section suivante.

Une autres des réelles limites notables de cette recherche a trait à la phase analytique. Il y avait beaucoup de circonspection au moment de faire ressortir une forme de cohérence de cette diversité, chaque fragment épars constituant un pan du phénomène étudié. Et je reste tout de même sur ma faim car je n'ai pas véritablement croisé les données dans cette stratégie analytique. La solution partielle que j'ai trouvée face à la variété de documents et aux différents niveaux d'analyse induits par les questions a été d'opérer une triangulation à partir de mes observations, qui constituent le fil conducteur de ma recherche.

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 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.

Les apports et limites sur le plan disciplinaire

Le chapitre interprétatif se clôt sur un constat un peu sombre : celui d'une forme scolaire relativement rétive aux influences extérieures¹⁷⁰ (celle du milieu communautaire notamment, mais également celle des parents, voire des élèves) et, de fait, réfractaire à la collaboration nécessaire pour pouvoir mettre justement en place les espaces de médiation. D'ailleurs, les espaces relevés dans cette recherche reposent davantage sur des initiatives personnelles que sur des espaces institutionnalisés. On pourrait m'objecter que cette perception peut être inhérente au cas unique de l'école étudiée, mais je ne pense toutefois pas faire totalement erreur, à la lecture des réflexions de certains auteurs (Lessard, 2005 ; Lessard et Barrère, 2005) au sujet de la collaboration, ou plutôt du manque de collaboration interprofessionnelle entre enseignants.

Face à ce constat un peu sombre, il semblerait que la dernière limite soit d'ordre épistémologique : elle est liée au champ auquel cette recherche est rattachée : le domaine de l'éducation. En effet, les espaces de médiation sur lesquels je conclus y sont relativement peu exploités (dans le sens d'opérationnalisés). Il a donc fallu que j'aille fouiller ailleurs pour approfondir la compréhension de ces espaces intermédiaires et les multiples rôles que peuvent endosser des agents de médiation du capital social. Et les écrits de Fontaine (2011) se sont ici révélés très utiles : ils m'ont fourni le détachement disciplinaire nécessaire et l'éclairage pertinent pour appréhender ces espaces, lui empruntant au passage ses lunettes sociologiques disciplinaires : celles du travail social. Ils me fournissent également une transition vers les pistes d'ouverture de cette thèse.

6.2. Vers de nouvelles perspectives de recherche

Pour finir, certains éléments m'ont paru suffisamment porteurs, notamment au regard des résultats et interprétations qu'ils ont commencé à générer, pour que j'en reprenne les éléments principaux. Cette section a pour but de les présenter en tant que perspectives

¹⁷⁰ Et qui s'étend d'ailleurs plus qu'elle ne se transforme ou qu'elle se laisse pénétrer par des influences externes.

potentiellement fécondes de recherche. Il s'agit des espaces de médiation (6.2.1) et des agents médiateurs du capital social (6.2.2.). Un intérêt sous-jacent est d'ailleurs né à la croisée de ces différents éléments ainsi que des apports et questionnements soulevés par cette thèse (6.2.3).

6.2.1. Vers l'étude des espaces de médiation intermédiaires

On voit se dessiner en conclusion de cette thèse l'idée de « micro-systèmes » ou encore d' « espaces intermédiaires » dans l'école, ces espaces laissant la place à la médiation et à la négociation entre le système des élèves et le cadre normatif de l'école et favorisant par le fait même la mobilisation du capital social. Dans ces espaces, plusieurs acteurs peuvent ainsi jouer entre les normes et valeurs du cadre normatif au bénéfice du projet des élèves, en aidant les élèves à s'adapter mais aussi en adaptant les marges du système aux élèves. Par exemple, les responsables du comité de jeunes peuvent ainsi décider d'adapter les règles du comité pour qu'elles conviennent à tout le monde ; mais dans ce cas, il doit y avoir au préalable une (re)négociation du cadre par les différentes parties prenantes. Ces espaces de médiation permettent ainsi de faire du lien et de créer du liant avec l'institution. Pourtant, comme cela a déjà été mentionné, 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. La forme scolaire pourrait ne pas être étrangère à ce manque de prise en compte.

Dans le domaine du travail social, Fontaine (2009, 2011) appréhende ces espaces comme des zones de manœuvre ou de médiation. Il s'agit de zones « tampon » entre les personnes marginalisées et les structures institutionnelles. Par exemple, des zones dans lesquelles les travailleurs de rue négocient avec les repères des jeunes, de l'institution, mais également des autres intervenants avec lesquels ils interagissent, selon une adaptation continue et en continu (Fontaine, 2011). Au sein de ces zones intermédiaires, les ressources sociales peuvent influencer les représentations des réalités et de l'intervention (Fontaine, 2009). Les intervenants sont à la fois des passeurs et des médiateurs dans la vie des jeunes, et favorisent donc la mobilisation du capital social.

Ainsi, pour Pirone et Rayou (2012) :

Le terme « intermédiaire » (Rouilleau-Berger, 2003) indique le double objectif de faire « raccrocher » les élèves en tissant des relations horizontales et individualisées centrées sur la motivation personnelle et la confiance réciproque (Luhmann, 2006), sans pour autant renoncer aux processus collectifs de secondarisation et de médiatisation des savoirs relevant de la verticalité de la forme scolaire (Bernstein, 2007b).

Toutefois, ces espaces de médiation du capital social doivent pouvoir bénéficier d'un espace nécessaire au sein même de l'institution. Et donc la capacité des agents à renforcer le pouvoir et la confiance des élèves dépend en grande partie de la structure et des ressources auxquelles ils ont accès, ainsi que de l'espace qui leur est octroyé. Une des hypothèses ici soulevées est que cette médiation est favorisée quand la forme scolaire s'y prête ; ce qui ne semble pas être d'emblée évident. La mobilisation des agents médiateurs du capital social pourrait être appréhendée, avec précaution, comme un outil complémentaire d'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés. L'école pourrait profiter de ce lien relationnel, l'exploiter et l'intégrer au projet global. Or, comme on l'a vu, ces ressources ne sont pas toujours valorisées, pas toujours exploitées selon leurs compétences, voire parfois rejetées (par exemple, quand certains intervenants s'introduisent dans des domaines autres sans y être invités). À cela s'ajoute que la distinction entre le capital social accessible et le capital social mobilisé par les élèves a révélé plusieurs divergences et tensions internes, nées de l'écart entre le cadre normatif prescrit et le capital social produit. Ces différentes tensions préviennent le développement de ces espaces de médiation, et donc la mobilisation du capital social.

6.2.2. Vers l'étude de la mobilisation des agents institutionnels

Stanton-Salazar (2011) conceptualise justement les agents porteurs du capital social comme des agents de médiation¹⁷¹ du capital social sous le terme « agents institutionnels ». Il s'agit d'acteurs qui ont un rôle central dans la mobilisation, puisqu'ils se trouvent à mi-chemin entre les élèves et l'institution (et parfois même avec la famille),

¹⁷¹ Qu'il appréhendait antérieurement comme des « agents de protection »; ce qui est pertinent avec l'idée de « s'en sortir ».

pouvant mettre ainsi à profit cet entre-deux mondes. De fait, ils possèdent du capital humain (connaissances, compréhension), social (autres ressources sociales) et culturel¹⁷² qui peut servir les élèves et jouent une fonction centrale dans sa transmission et dans sa mise à disposition pour les élèves (Stanton-Salazar et Dornbush, 1995). Cela s'intègre à cette recherche avec la conséquence suivante : ces agents de médiation jouent simultanément sur les dimensions de signification, de légitimité et de pouvoir, puisqu'ils permettent aux élèves de comprendre, de décrypter, de se familiariser avec leur environnement. Ils rendent les élèves plus autonomes et réduisent la distance et la méfiance que les élèves peuvent entretenir à l'égard de l'institution. Parfois, ils sont amenés à moduler les normes pour les accommoder. De fait, ils façonnent la cohérence entre le projet des élèves et le projet institutionnel.

Les ajustements qu'ils favorisent entre les élèves et l'école requièrent toutefois une forme de flexibilité¹⁷³, une élasticité de la part de la ressource elle-même afin de s'adapter, voire plus souvent de se laisser adapter aux élèves. Cela requiert donc d'accepter une certaine part d'imprévisibilité et d'incertitude. Et ces agents sont souvent amenés à répondre à des besoins moins en lien avec leur rôle prescrit, comme une forme de soutien et d'encouragement comme c'est le cas dans la fraternisation. Le jeu est complexe et cette négociation se joue à mi-chemin entre plusieurs paramètres parmi lesquels figure la rigidité du cadre normatif. Ils doivent ainsi composer entre le rôle qui leur est prescrit mais également avec la marge de manœuvre et les normes et valeurs des élèves, voire celles des autres ressources avec lesquelles ils collaborent. Or, comme on l'a vu, plus la ressource est rigide (moins elle laisse de place aux élèves), plus on entre dans l'opposition, dans la confrontation et dans le retrait. *A contrario*, plus la ressource est flexible, plus les élèves s'aménagent les conditions qui rendent sa mobilisation tolérable, soutenable.

Les acteurs de cette médiation peuvent être des ressources très institutionnelles de l'école, comme certains enseignants, mais la médiation est alors plus délicate à mettre en

¹⁷² Voir la définition de ces notions dans le cadre théorique.

¹⁷³ Fontaine (2010), citant Strauss parle « d'indétermination du moi » (p.33).

place car ils ne disposent pas de cet espace-là dans le cadre normatif¹⁷⁴. Aussi, les acteurs privilégiés sont les acteurs périphériques, c'est-à-dire ceux qui peuvent davantage exercer leur flexibilité par rapport au cadre normatif (Fontaine, 2009, 2011). C'est tout particulièrement le cas des enseignants d'éducation sportive, des entraîneurs mais également du personnel de soutien : les surveillants (même si, parmi eux, plusieurs font partie du groupe d'appartenance des élèves) et du technicien de loisirs. J'observe, alors qu'ils ne sont pas d'emblée appréhendés par Stanton-Salazar (2011), qu'il peut également s'agir d'intervenants communautaires voire des travailleurs de rue. Alors que ceux-ci n'ont pas forcément une place privilégiée dans l'institution, la direction peut occasionnellement leur octroyer un espace nécessaire pour leurs interventions. C'est le cas de quelques rares intervenants que le directeur consulte ponctuellement.

Les agents institutionnels tissent des relations horizontales et individualisées centrées sur la confiance réciproque (Luhmann, 2006). Il est nécessaire que les élèves aient développé une relation de proximité avec les ressources en question ; elle est d'autant plus importante lorsque les normes et valeurs de l'élève sont distantes des normes et valeurs de l'environnement. Comme nous l'avons vu lors du premier registre d'analyse, les élèves se sentent plus à l'aise, s'ouvrent plus facilement et ont l'impression que ces agents de médiation les comprennent mieux quand ils ont une relation de proximité avec eux. Ils atténuent le rapport d'autorité ou de pouvoir à travers un lien plus « chaleureux ». Ils créent un rapport humanisé avec les élèves qui semble rendre l'intervention plus efficace. Cela s'opère notamment grâce à un rapport plus honnête : les élèves ne se sentent pas jugés, ils peuvent dire quand ils ne comprennent pas, assument plus facilement leurs difficultés, ne les voient pas comme un problème.

Leurs interventions prennent plusieurs formes, depuis le soutien et l'encouragement au renforcement de la confiance et de l'estime de soi. Ils tissent des liens avec d'autres ressources, clarifient l'information pour les élèves et compensent ainsi le manque de pouvoir en favorisant la compréhension des élèves. Toutefois, il est important de noter

¹⁷⁴ Certains le prennent mais c'est plus difficile, puisque les conditions ne favorisent pas cette flexibilité.

que la médiation peut également produire les effets inverses. Certains des résultats viennent en effet nuancer le propos de Stanton-Salazar au sujet des agents institutionnels (2011). Dans des circonstances particulières de fraternisation, il y a parfois une relation parallèle qui se construit entre élèves et différents agents de médiation à l'encontre de l'école. C'est d'autant plus marqué quand les deux proviennent du même milieu, comme c'est souvent le cas des surveillants et des entraîneurs sportifs. Ici les agents de médiation peuvent parfois renforcer la non-légitimité que les élèves accordent à l'institution sur la base d'un système parallèle auquel les deux adhèrent. Un autre point dont il faut tenir compte est l'extrême personnification de la mobilisation de ces ressources par les élèves. Personnification qui peut se être contraire à la logique organisationnelle (plusieurs élèves me disent : « je vais chez [tel intervenant] » au lieu de parler de l'organisme que celui-ci représente).

6.2.3 Le dernier mot de la fin...

Pour mettre un point final à cette thèse, un intérêt sous-jacent est né à la croisée des espaces de médiation et des agents médiateurs du capital social ainsi que des transformations sociales qu'ils appellent et qui parfois ont du mal à pénétrer, voire se laisser pénétrer par la forme scolaire. Cet intérêt a été alimenté par de multiples lectures traitant de l'école communautaire (Dryfoos, 2008, 2005 ; Rahm, 2013 ; Trépanier, 2013 ; Trépanier et Paré 2010). Ici, je me suis particulièrement intéressée à certaines structures en marge du système (ou en marge de la « forme scolaire ») qui m'ont semblé suffisamment porteuses pour qu'elles puissent faire l'objet d'un post-doctorat. C'est le cas de certaines écoles de la rue ou des écoles alternatives qui accueillent des élèves qui rencontrent des difficultés (comme l'école Félix-Antoine ou la Maison Dauphine). Ces écoles, qui adoptent des approches écosystémiques et intégrées, telles qu'elles rappellent certaines approches préconisées en intervention sociale (Fontaine, 2009, 2013), constituent selon moi un terreau fertile pour l'étude. C'est cette piste de recherche que j'ai décidé de prolonger dans le cadre d'un projet postdoctoral qui sera consacré à ces nouveaux questionnements.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, P. et Adler, P. (1987). *Active membership. Membership roles in field research*. London: Sage Publications.
- Amato, P. et Rivera, F. (1999). Parental 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.
- Archambault, J., Garon, R., et Harnois, L. (2011). Diriger une école en milieu défavorisé. Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique. Université de Montréal et Une école montréalaise pour tous (MELS).
- Archambault, J. et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 109-126.
- Archambault, J., Hamel, J. et Fortin, D. (1998). Une évaluation partielle de la méthodologie qualitative en sociologie assortie de quelques remarques épistémologiques. Dans J, Poupart et al. (Dir.), *La recherche qualitative, Diversité des champs et pratiques au Québec* (p.93-146). Montréal : Gaëtan Morin.
- Archer, M. S. (1996), Social Integration and System Integration: Developing the distinction Sociology, *British Journal of Sociology*, 30(4), 679-699.
- Ardell, D. (1982). *Fourteen Days to a Wellness Lifestyle*. San Francisco: Whatever Publishing.
- Asher, B-A. (2006). Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. Education for All Global Monitoring Report. Paris: Unesco.
- Assemblée nationale (2009). Loi 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.ooaq.qc.ca/actualites/doc_pl21/PL21.pdf
- Avignon, P. (2014). *Inégalités et éducation : quelle égalité des chances ?* 16(1) Repéré à <http://www.eve.coop/mw-contenu/revues/22/218/RVE>.
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales, *Babylonia*. Repéré à http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/09/Audigier_2008_Formes-scolaires-formes-sociales_ok.pdf

- Awartani, M., Whitman, C-V et Gordon, J. (2008). Developing instruments to capture young people's perceptions of how school as a learning environment affects their well-being. *European Journal of Education*, 43(1), 51-70.
- 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 Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-99.
- 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.
- Benoit, R. (2012). Le travail scolaire: regards sur les stratégies d'intervention développées en contexte interculturel (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Bernhard, S. (2007). Netzwerkanalyse und Feldtheorie-Grundriss einer Integration im Rahmen von Bourdieus Sozialtheorie. Extrait de la conférence: *Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften: Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*, Frankfurt, 27-28 September 2007.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique* (traduit par Ginette Ramognino-Le Déroff et Philippe Vitale.) Sainte-Foy, Québec : Presses de l'université Laval.

- Bevort, A., Lallement, M. (2006). *Le capital social. Performance, équité et réciprocité*. France : Éditions La Découverte.
- Bibeau, G. (2005). Le « capital social »: vicissitudes d'un concept. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 10(2), 134- 168.
- Bismilla, V. (2010). *Creating Space for Students' Mother Tongues in College Classrooms: A Collaborative Investigation of Process and Outcomes* (Thèse de doctorat inédite). University of Toronto.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and methods*. NJ: Prentice Hall.
- Bonnet, F. (2008). La distance sociale dans le travail de terrain : compétence stratégique et compétence culturelle dans l'interaction d'enquête, *Genèses*, 4(73), 57-74.
- Borgatti, S.P. et Molina, J-L. (2002). Toward ethical guidelines for network research in organisations. *Social Networks*, 27, 107–117.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Colin, Hachette.
- Boudon, R. (2003). La conversion de Coleman à la théorie du choix rationnel : impressions et conjectures. *Revue française de sociologie*. 2(44), 389-398.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(150), 43-58.
- Bourdieu, P. (1992) Entretiens. Il faut que l'intellectuel donne la parole à ceux qui ne l'ont pas ! *L'Événement du jeudi*, 10-12 septembre 1992, Propos recueillis par Philippe Petit.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64(64), 40-44.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J., Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p.241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1980a). Le capital social. *Actes de la recherche 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.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte Foy : Presses de l'université du Québec.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. Dans J. Fijalkow et T. Nault (Dir.), *La gestion de la classe* (pp. 199-214). Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux P. (1995) Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture, *Revue française de sociologie*, 36, 2, 273-294.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruneteaux, P. et Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines*, 30,157-180.
- Burt, R.S. (2000). The Network Structure of Social Capital. In R.I. Sutton et B.M Staw (Eds), *Research in Organizational Behavior* (pp. 345-423). Greenwich: Jai Press.
- Burt, R.S (1995). Le capital social, les trous structuraux et l'entrepreneur. *Revue française de sociologie*, 36(4), 599-628.
- Burt, R.S (1992). *Structural holes : the social structure of competition*. Cambridge : Harvard University Press.
- 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 judiciarisés 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.
- Chartier, R, Compère, M.-M. et Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe*. Paris: SEDES.

- Cherkaoui, M. (1978). Sur l'égalité des chances à propos du rapport Coleman. *Revue française de sociologie*, 19(2), 237 – 260.
- Cicourel, A. V. (1964). *Method and measurement in sociology*. New York/London : Free Press/Collier-Macmillan.
- Cléret, B. (2013). L'ethnographie comme démarche compréhensive : immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France. *Recherches qualitatives*, 32(2), 50-77.
- 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.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120.
- Coleman, J.S., Campbell, E. Q., Hobson, C.J. , Mc Partland, J. , Mood, A.M., Weinfield, F.D., et York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010 : Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>.
- Corcuff, P. (2007). *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*, Paris: Armand Colin.
- Ransome, P. (2010). *Social Theory for Beginners*. Bristol : Policy Press.
- Coulon, A. (1987/2007). *Les concepts clés de l'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (2007). *École de Chicago. Que sais-je ?* Paris : PUF.
- 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.
- Crosnoe, R. (2004). Social Capital and the Interplay of Families and Schools. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 267–280.

- Cyrulnik, 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.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.
- Daoust-Boivert, A. (5 novembre, 2009). *Le cégep sans diplôme du secondaire*. Le Devoir. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/275669/le-cegep-sans-diplome-du-secondaire-55-des-etudiants-echouent-ou-abandonnent>.
- Gaulejac V. (de). (2009). *La société malade de la gestion*. 1ere éd. 2005. Paris : Seuil.
- De Singly (2006). Les réseaux sociaux. In S., Mesure., P. Savidan. *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris: PUF.
- Demazière, D. et Dubar, C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan, 1997
- Deniger, M-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique, *Revue française de pédagogie*, 178, p.67-84.
- Deniger, M-A. (2010, 2011). Conférence présentée sur les inégalités scolaires. Intervention réalisée dans le cadre du cours ETA-7001, Séminaire de recherche.
- Deniger, M-A. (2009). « Je veux réussir à l'école. Peux-tu m'aider? Comment promouvoir l'égalité des chances en éducation pour les enfants vulnérables », Conférence prononcée au Grave-Ardec, Centre Jeunesse de Montréal. Repéré à http://www.graveardec.uqam.ca/pdf/conf_madeniger.pdf
- Deniger, M-A, Lemire, V. et Germain, L. (2016). Rapport en cours de soumission à la CSDM
- Deniger, M-A., Lemire, V., Vidal, M., Mainich, S., Rodrigue, S. et Noumi, C. (2012). *Évaluation de la qualité d'implantation du plan Réussir de la CSDM. Rapport de la 2e année*. Rapport remis à la CSDM. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Deniger, M-A., Goulet, S., Lemire, V., Mainich, S. et Vidal, M. (2011). *Évaluation de la qualité d'implantation du plan Réussir de la CSDM. Rapport de la 1e année*. Rapport remis à la CSDM. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Deschenaux, F. et Laflamme C. (2009). Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index2902.html>

- Desjardins, P.-D., Lessard, C. et Blais, J.-G. (2011) Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. Dans Y. Dutercq (Dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* Paris : De Boeck.
- 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. (2004). L'accueil réservé aux familles par le milieu scolaire. Texte rédigé pour la Semaine québécoise de la Famille 2004 Semaine québécoise de la Famille, Propos de familles, 9, 17-19. Repéré à http://www.cours.fse.ulaval.ca/distance/fichier/ADS-1902_e11/Collaboration_ecole_famille_1831.pdf
- Deslandes, R. et Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.
- 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.
- 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.
- Devine, J. (1996). *Maximum Security*. US: Paperback.
- 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.
- Doray, P., Kamanzi, P.C., Laplante, B. et Street, M.C. (2012). Les retours aux études postsecondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? *Formation emploi*, 120(4), 75-100.

- Driscoll, M.E. et C.T. Kerchner (1999), The Implications of Social Capital for Schools, Communities and Cities: Educational Administration as if a Sense of Place Mattered. In J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dryfoos, J. (2008). Centers of Hope. *Educational Leadership*, 65(7), 38-43.
- Dryfoos, J. (2005). *Full-service community schools: A strategy—not a program*. New directions for youth development, 2005(107), 7-14.
- Dubar, C. (2009). *Sociologie- Les grands courants de la sociologie contemporaine*. Encyclopaedia Universalis.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- 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.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- 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.
- Dupriez Vincent et Dumay Xavier (2004). L'égalité dans les systèmes scolaires : *Effet école ou effet société?* *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 31.
- Dumont, M. (1986). L'instruction des filles avant 1960. *Interface*, 7(3), 22-29.
- Durlauf S.N. (2002), Bowling Alone : a review essay. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 47(3), 259-273.
- 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.

- 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), 182-206.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M et Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand-Colin.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. et Suchaut, B. (2004). *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997) La constitution de classes de niveau par les collègues: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38, 759-790.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris: PUF.
- 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.
- École en chantier. (2007). Cadre de référence, collaboration interprofessionnelle. Repéré à <http://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf>
- 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.
- Emirbayer, M. et Goodwin, J. (1994). Network Analysis, Culture, and the Problem of Agency. *American Journal of Sociology*, 99, 1411-1454.
- Fahmy-Eid, N. et Dumont, M. (1986). Recettes pour la femme pour la femme idéale : femmes, familles et éducation dans deux journaux libéraux : Le Canada et La Patrie (1900-1920). *Atlantis*, 10(1), 46-59.
- Felouzis, G., Maroy, C. et Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159, 103-118.
- 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. (2011). La culture du travail de rue : une construction quotidienne (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- 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). Repéré à http://www.roc03.com/files/Recueil_approche_globale.pdf
- 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.
- 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.
- Garfinkel (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.
- 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
- Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. London et Washington: The Falmer Press.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Minuit.

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak ties. *The American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure. *The American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510.
- 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
- 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.
- 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, 217-238.
- Hermans, J. et Lederer, T. (2009). The paradox of social capital: a look through the individual rationality. Louvain : Crecis. Repéré à https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/iag/documents/WP_23_Hermans_Lederer.pdf
- Hettler, W. (1984). Wellness: Encouraging a lifetime pursuit of excellence. *Health Values: Achieving High Level Wellness*, 8, 13-17.
- Hobbes, T. (1651). *Leviathan*. Traité de la matière, de la forme et du pouvoir ecclésiastique et civil. Les classiques des sciences sociales, Saguenay: Québec.
- Hodgson, G. (1973). Inequality : Do Schools make a Difference? In H., Silver. *Equal Opportunity in Education*. London: Allen Lane.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2013). Changes in Mass Schooling: school form and grammar of schooling as reagents. *European Educational Research Journal*, 12(3), 166-175.
- Hoggart, R. (1970). La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre. Paris: Éditions de Minuit (Le Sens commun).

- Hopwood, N. (2007). Researcher roles in a school-based ethnography. Dans G. Walford (Dir.), *Studies in educational ethnography : Methodological developments in ethnography* (pp. 51-68). Oxford : Elsevier.
- Houard, J. et Jacquemin, M. (2005). Capital social et dynamiques régionales. Louvain: De Boeck.
- 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. 428-444). 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.
- Institut de la statistique du Québec. (2010). *Conditions de vie : Portrait social du Québec. Données et analyses. Editions 2010*. (Publication n° ISBN 978-2-550-60585-0). Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf>
- 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.
- Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H. et Michelson, S. (1972). *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books Inc. Publishers.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 1, 353-382.
- 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.
- Kamanzi, C., Deniger, M.A. et Trottier, C. (2010). L'accès à un emploi permanent après l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires au Canada : le capital social importe-t-il ? *Mc Gill Journal of Education*, 45(1), 93-114.

- Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L et Deniger, M.A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- Kamanzi, C. (2006). *L'influence du capital humain et du capital social sur les caractéristiques de l'emploi chez les diplômés postsecondaires du Canada* (Mémoire de doctorat). Québec : Université Laval.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : CRP.
- 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 : ERPI
- Kechidi, M. (2005). La théorie de la structuration : une analyse des formes et des dynamiques. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 60(2), 348-369.
- McRoberts, K. et Posgate, D. (1983). *Développement et modernisation du Québec*. Montréal : Boréal Express.
- 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.
- Lacroix, M. (2003). Littérature, analyse de réseaux et centralité : esquisse d'une théorisation du lien social, *Recherches sociographiques*, 44(3), 475-497.
- Lachaine, A., Martel-Reny, M.-P., etamp; Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration. *Diversité Urbaine*, 12(1), 87-104.
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to establishment of healthy identities. *Educational Psychologist*, 44(2), 90-104.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(2), 229-258. Repéré à : http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4217/pdf/SZBW_2008_H2_S229_Lahire_D_A.pdf
- Lahire, B. (2006). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

- Lahire, B. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans V. Guy (Dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : PUL.
- Lapassade, G. (n.d). La méthode ethnographique. L'observation participante. Repéré à <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm#21>
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 9-26.
- Larivée, S-J. (2013). La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale. Dans N. Trépanier (Dir.). *Plaidoyer pour une école communautaire*. (pp. 171-205). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Larivée, S-J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses: des obstacles, des enjeux et des défis. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (Dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. (pp. 161-180). Québec : les Presses de l'Université du Québec.
- Larochelle, M. (2007). Disciplinary power and the school form. *Cultural Studies of Science Education*, 2(4), 711-720.
- Larochelle, M. et Désautels, J. (2001). Les enjeux socioéthiques des désaccords entre scientifiques : un aperçu de la construction discursive d'étudiants et d'étudiantes. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1, 39-60.
- 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).
- Latour, B. et Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire: la Production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.

- 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. Repéré à <http://www.shankerinstitute.org/blog/new-focus-social-capital-school-reform-efforts>
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Lefkow, C. (4 décembre, 2008). *C'est la faute de la télé : les enfants avides de médias ont plus de risques d'être obèses ou fumeurs*. Le Devoir, p. B8.
- 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.
- Leininger-Frezal, C. (2009). Le développement durable et ses enjeux éducatifs – Acteurs, savoirs et stratégies territoriales. (Thèse de doctorat inédite). Université Lyon 2.
- 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. (2016). *Égalité des chances : marche arrière toute!* Repéré à <http://rdv.education.lacsq.org/app/uploads/2016/04/Claude-Lessard-Table-ronde.pdf>
- 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.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2008). (Dir.). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Magnan, M.-O. et M. Vidal (2015). Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Dans M.A. Ethier, D. Lefrançois et S. Demers (Dir.), *Histoire et fondements de l'éducation*. Montréal: Éditions MultiMondes.
- Magnan, M.-O., Pilote, A. et Vidal, M. (2014). Engagement scolaire et curriculum caché: une approche compréhensive et critique centrée sur le discours des jeunes. Dans A. Pilote (Dir.), *Francophones et citoyens du monde : Éducation, identité, et engagement* (p. 25-42). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Malinowski, B. (1993). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur: une illustration base sur une recherché menée dans le champ de recherché sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherche qualitatives*, 26(2), 66-84.
- Marioulis, S. et Gomez, L.M. (2008). Does "Connectedness" Matter? Evidence from a Social Network analysis within a small-school reform. *Teachers College Record*, 110(9), 1901-1929.

- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2016) La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie. Le rapport de recherche de l'axe 2 pour la recherche NEW AGE et CRSH Savoir. Université de Montréal.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Martin, M., Fergus, E. et Noguera, P. (2010). Responding to the Needs of the Whole Child: A Case study of a High Performing Elementary School for Immigrant Children. *Reading and Writing Quarterly*, 26(3), 195-222.
- Martuccelli, D. (1995). *Sociologies de la modernité*. Paris : Éditions Gallimard.
- Matta, H. (2008). *Service social scolaire et multidisciplinarité*. Québec: PUL.
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (Dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles: De Boeck.
- 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.
- Macintosh, N. B. et Scapens, R.W. (1991). Management Accounting and Control Systems: A Structuration Theory Analysis. *Journal of Management Accounting Research*. 3, 131 – 158.
- Macintosh, N. B. et Scapens, R.W. Structuration theory in management accounting. *Accounting, Organizations and Society*, 15(5), 455 – 477.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- Millet, M. et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, collection « le lien social », Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2013). *Indices de défavorisation par école - 2012-2013* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_par_CS2013p.pdf
- Ministère de l'Éducation, Loisir et du Sport (2008) *Les commissions scolaires francophones et à statut particulier : Les élèves issus de l'immigration en 2007-2008 et leur répartition par génération*, Repéré à https://infogeo.mels.gouv.qc.ca/AtlasMELS/Atlas_Immigration/atlas/index5.html
- Ministère de l'Éducation, Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation l'école québécoise*. Repéré à <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>
- Ministère de l'Éducation, Loisir et du Sport. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles : l'influence du milieu socioéconomique*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique. Analyse exploratoire* Repéré à: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite, l'Approche orientante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès – Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997a). *L'école, tout un programme*, Québec : Presses du Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997b). Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès, Québec : Presses du Gouvernement du Québec.
- 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.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, La Dispute.
- 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.
- 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*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index3028.html>
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages*. Sarrebruck, Allemagne : Éditions universitaires européennes
- Morrisette, J., Demazière, D., et Pépin, M. (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(3).
- Morrisette, J. et Guignon, S. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-38.
- Morrow, V. (2001). Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments : Some ideas for community health initiatives. *Health Education Research*, 16(3), 255-268.
- Mouzelis, N. (1991). *Back to sociological theory: The construction of social orders*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Mucchielli, A (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.

- 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.
- 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.
- 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).
- 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.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologiques*, 23, 147-181
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008/2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.
- Palomar, J.D., Varley, M., et Simic, K. (2006). Children and adults talking and doing mathematics: a study of an after- school math club. In S. Alatorre, J.L. Cortina, M. Sáiz, et A. Méndez (Eds.), *Proceedings of the Twenty Eighth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 450-456. Mérida, Mexico: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parson, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29 (4), 297-318. Repéré à <http://edf.stanford.edu/sites/default/files/Scan001.PDF>

- Parsons, T. (1964). *The social system*. Glencoe, Illinois: Free Press
- Pepin, M. (2009). Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Coeur-Vaillant (Mémoire de maîtrise publié). Québec : Université Laval.
- Pepin, M. (2015). Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire : une étude de cas collaborative à l'école primaire (Thèse de doctorat inédite). Québec : Université Laval.
- Pepin M. (2011, 15-02). *Vers une démarche d'enquête de terrain d'inspiration ethnographique*. Intervention réalisée dans le cadre du cours ETA-6507, Démarches d'investigation et d'analyse des pratiques professionnelles.
- Pepin, M. (2010). Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire : un regard ethnographique, *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation/Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(1), 1-7.
- Perrenoud, P. (2000) De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage, in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), 25(3), 533-570.
- Perrenoud, P. (1995). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1993). Dans J. Houssaye (Dir.). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, 34(4), 237-245. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_05.html
- 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 Repéré à http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque_repenser_justice/communication_bernard_perret?set_language=es
- Perrier, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Collection « Le sens social ». Rennes : PUR.
- Pires, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J., Poupart, J-P., Deslauriers, L.H., Groulx, A., Laperrière,

- R, Meyer et A., Pires, A. (Dir.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- 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.
- Pirone, F. et Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 179, 49-62.
- Pil, F.K. et Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform : the effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1101-1124.
- 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.
- Portes, A., (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24.
- 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.
- 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.
- Pribesh, S., Downey, D.B. (1999). *Why are residential and school moves associated with poor school performance?* Repéré à <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10604079>
- Projet de recherche sur les politiques (2005). *Le capital social à l'œuvre. Études thématiques sur les politiques. Le capital social comme instrument de politique publique. Document de référence pour la recherche, l'élaboration et l'évaluation de politiques publiques*. Ottawa.
- Putnam, R.D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6 (1), 65-78.

- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Quintero, E. (2014). Do Students Learn More When Their Teachers Work Together? Shanker Blog, Albert Shanker Institute. Repéré à <http://www.shankerinstitute.org/blog/do-students-learn-more-when-their-teachers-work-together>
- Rahm, J. (2013). Afterschool and community programs' role in supporting immigrant youth: Stories of opportunities for youths' identity work and learning for life. Dans N. Trépanier (Ed.), *Plaidoyer pour une école communautaire/Making the case for community schools* (pp. 95-116). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Rahm, J. (2012). Collaborative imaginaries and multi-sited ethnography: Space-time dimensions of engagement in an afterschool science program for girls. *Ethnography and Education*, 7(2), 247-264.
- Ratner, C. (2000). Agency and Culture. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30 (4), 413-434.
- Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Robert, A. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble: PUG.
- Rouleau-Berger, L. (2003). Jeunes, travail et insécurité salariale. *Empan*, 50 (2), 57-61.
- Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. Paper presented at the annual conference of the Australian Council for Educational Research, Melbourne, Australia.
- Roy, J. (2013). La réussite scolaire dans les cégeps : La contribution des facteurs exogènes à l'éducation. (Thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à www.theses.ulaval.ca/2013/30493/30493.pdf
- 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.
- Ryazanova, O. (2012). Between symbolic and social capital: A structuration theory approach to academic productivity. *Management Education et Development* [Annual Meeting Proceedings].
- Saint-Onge, M. (2016). L'évolution des finalités de l'université dans un contexte de mondialisation : analyse critique des politiques publiques québécoises de 1998 à 2009. (Mémoire de thèse inédit). Québec : Université de Montréal.

- Saussez, F. et Lessard, C. (2009) Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve, *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/ interprétative. Dans T. Karsenti et Savoie-Zajc, H. *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (pp.123-50). Saint-Laurent : ERPI.
- Savoie- Zajc, L. (2001). La recherche action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans Karsenti, T., Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : CRP.
- Scapens, R. W. et Macintosh, N.B. (1996). Structure and Agency in Management Accounting Research: A Response to Boland's Interpretive Act, *Accounting, Organizations and Society*, 21, (7/8), 675 - 690.
- Shields, C. (2010). Conférence *Le Leadership transformatif : travailler pour l'équité dans des contextes divers*. Intervention réalisée dans le cadre de la conférence midi organisée par le GREMD, 22 avril 2010, Université de Montréal.
- Sibony, D. (2016). Capital social : les dimensions d'un concept pertinent. *Sciences et actions sociales*, 3. Repéré à <http://www.sas-revue.org/index.php/17-varia/55-capital-social-les-dimensions-d-un-concept-pertinent>
- Sirin, R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of researcher. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Smyers, P. et Depaepe, M. (2009). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Dodrecht: Springer.
- Spark, S. et Del Ciello, D. (2016, 1er juillet). Educational Equality and the Landmark Coleman Report. *Education Week*,. 35 (36).
- Spillane, J.P. (2015). Broadening The Educational Capability Conversation: Leveraging The Social Dimension. Shanker Blog, Albert Shanker Institute. Repéré à <http://www.shankerinstitute.org/blog/broadening-educational-capability-conversation-leveraging-social-dimension>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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), 1-40
- 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.
- Statistiques Canada. (2012). Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>
- Statistiques Canada. (2009-2001). Taux de chômage, titulaires d'un diplôme d'études secondaires et décrocheurs âgés de 20 à 24 ans, 1990-1991 à 2009-2010. Repéré à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/chrt-graph/desc/desc-3-fra.htm>.
- Strauss, V. (2014). The glue that really holds a school together — and that reformers ignore. *Washington Post*. Repéré à <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2014/10/19/the-glue-that-really-holds-a-school-together-and-that-reformers-ignore/>
- Teachman, J.D., Paasch, K. et Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social forces*, 75(4), 1343-1359.
- 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
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- 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>
- Verschuren, P. J. M. (2003). Case study as a research strategy: some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(2), 121-139.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468
- Vidal, M. et Morrissette, J. (2014). Itinéraire ethnographique d'une doctorante: dialogue autour de la (dé)construction de l'objet de recherche. *Recherches qualitatives*, 33(1), 86-108.
- Vienne, P. (2007). La politique du terrain brûlé de recherche. Dilemme éthiques et enjeux scientifiques dans l'enquête de terrain, *Sociologies*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index221.html>
- Vienne, P. (2008). Surveiller et comprendre. Cultures scolaires et cultures de rue. *Recherches sociologiques et anthropologiques*. Repéré à <http://rsa.revues.org/428>
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon et Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-47). Lyon : PUL.
- Way, D., Jones, L. et Busing, N. (2000). Implementation strategies : Collaboration in primary care –family doctors and nurse practitoners delivering shared care. Repéré

à <http://www.eicp-acis.ca/en/toolkit/management-leadership/ocfp-paper-handout.pdf>

- 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*. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/684978>
- 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.
- 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.
- 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. (2006). Le capital social. Dans S. Mesure et P. Savidan. *Le dictionnaire des sciences humaines et sociales*. Paris : PUF.
- 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.
- Yin, R. (1984/1994/2003). *Case study research : Designs and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- 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.

ANNEXES

P.298 : Arborescence thématique sur la question du capital social accessible

P.300 : guide d'entretien

P.305 : questionnaire

Arborescence thématique 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 À 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 à l'extérieur de l'école Ressources de la communauté dans l'école Ressources de la communauté à 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 institutionnalisé |
| | 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 |

Département d'administration et de fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

MODALITÉS DE PASSATION DE L'ENTRETIEN

MARJORIE VIDAL

DOCTORANTE EN ADMINISTRATION ET FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION

MARS 2012

GUIDE D'ENTRETIEN

Guide d'entretiens

Contrat de parole : avant de commencer l'entretien, il est nécessaire de préciser les termes du contrat de conversation, en termes de balises à la discussion. Il est nécessaire de ne pas donner de noms de personnes et de ne pas faire de procès d'intention. Pour l'entretien de groupe notamment, le tour de parole doit se faire de manière respectueuse et il ne doit ne pas y avoir de prise de paroles en même temps. La parole d'autrui doit être respectée.

| Thématiques abordées | Question générale | Questions spécifiques (pour orienter l'entrevue) | Objectif visé |
|---|---|--|---|
| Partie 1 : les élèves et leur environnement scolaire | | | |
| Le rapport que l'élève entretient avec l'école. | J'aimerais que vous me parliez du quartier? de l'école ? | Que pensez-vous du quartier? En quoi est-il différent des autres quartiers ? Qu'est-ce que vous pensez de l'école? En quoi est-elle différente des autres écoles ? Qu'est-ce que vous avez pensé à votre entrée dans cette école ? Qu'est-ce que vous pensez maintenant ? | Les élèves exposent leur relation avec l'école. |
| Partie 2: le sens que les élèves attribuent à leurs relations sociales | | | |
| Le rapport aux enseignants. | J'aimerais que vous me parliez de votre relation avec les enseignants de l'école. | Comment se passent les cours ? Comment percevez-vous les enseignants ? Quelles relations entretenez-vous avec les enseignants? Comment cela se passe-t-il ? Décrivez-moi votre relation avec eux ? En dehors des cours avez-vous des contacts avec les enseignants? Dans quelles situations? Est-ce qu'il y a des enseignants avec qui vous vous entendez mieux que d'autres ? Pourquoi ? Dans quelles situations les rencontrez-vous ? À quelle fréquence ? Dans quelles circonstances ? Dans quels buts ? Comment cela se passe-t-il ? Quelles sont les caractéristiques d'un bon prof ? d'un mauvais prof ? Comment l'enseignant peut-il vous aider quand vous avez des problèmes? Que pensent selon vous les enseignants de l'école ? | Les élèves présentent les personnes significatives parmi les enseignants. |

| Thématiques abordées | Question générale | Questions spécifiques (pour orienter l'entrevue) | Objectif visé |
|---|--|---|--|
| Rapport avec le personnel institutionnel autre que les enseignants. | J'aimerais que vous me parliez de votre relation avec le personnel non-enseignant de l'école. | En dehors des enseignants, avec quelles autres personnes de l'école avez-vous des contacts ? Dans quelles situations les rencontrez-vous ? Est-ce qu'il y a des personnes avec qui vous vous entendez mieux que d'autres ? Décrivez-moi votre relation avec eux ? Dans quelles situations les rencontrez-vous ? Comment cela se passe-t-il ? Comment ces personnes peuvent-elles vous aider quand vous avez des problèmes ? | Les élèves présentent les personnes significatives parmi le personnel non-enseignant. |
| Autres personnes de la communauté. | J'aimerais que vous me parliez de votre relation avec d'autres personnes significatives de la communauté | Quels organismes connaissez-vous ? Donnez-moi des exemples d'organismes communautaires ? Quel est leur but ? Avec quels organismes êtes-vous en contact ? Quelles relations avez-vous avec eux ? À quelle occasion êtes-vous en contact avec eux ? Dans quelles situations les rencontrez-vous ? Comment cela se passe-t-il ? Comment ces organismes peuvent-ils vous aider quand vous avez des problèmes ? | L'élève présente sa relation avec d'autres personnes significatives de son entourage. |
| Rapport aux élèves. | J'aimerais que vous me parliez de votre relation avec les autres élèves de l'école (classe-école) | Quelles relations avez-vous avec eux ? À quelles occasions êtes-vous en contact avec eux ? Dans quelles situations les rencontrez-vous ? Comment cela se passe-t-il ? Quel rôle les camarades de classe jouent-ils dans la réussite ou l'échec ? Comment peuvent-ils vous aider quand vous avez des problèmes ? Que pensent-ils de l'école ? | Les élèves présentent les personnes significatives parmi ses pairs et le rapport que ceux-ci entretiennent avec l'école. |
| Rapport aux parents. | J'aimerais que vous me parliez de votre relation avec vos | Que pense votre famille de l'école ? Que signifie l'école pour votre famille ? Quelle est l'attitude de votre famille | Les élèves présentent le rapport que leurs familles |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | parents. | vis-à-vis des enseignants ? du personnel non-enseignant ? Vos parents sont-ils contents que vous soyez à l'école ? Ont-ils eux-mêmes été à l'école ? Quel lien ont-ils avec l'école ? Quels sont les attentes de vos parents vis-à-vis de vous ? Comment participent-ils à votre parcours scolaire ? Comment peuvent-ils vous aider quand vous avez des problèmes ? | entretien avec l'école. |
| Thématiques abordées | Question générale | Questions spécifiques (pour orienter l'entrevue) | Objectif visé |
| Partie 3 : le sens que l'élève attribue à son parcours | | | |
| Retour sur l'école | J'aimerais que vous me parliez de l'école | En quoi l'école secondaire est différente de l'école primaire ? Quelles sont les caractéristiques de l'école secondaire ? Qu'est ce que l'école des adultes ? En quoi est-il différent de l'école secondaire ? Que pensez-vous du CEGEP, de l'Université, des écoles professionnelles ? Que pensez-vous de l'école (de manière générale) ? Qu'est ce que cela signifie pour vous d'aller à l'école ? Est-ce que c'est important pour vous d'aller à l'école ? Pourquoi ? Qu'est ce qui vous pousse à aller à l'école ? Qu'est ce que cela signifie le diplôme pour vous ? | Les élèves parlent de leur perception de l'école |
| Petit bilan de la scolarité. | J'aimerais que vous me parliez de votre parcours à l'école. | Que pensez-vous avoir appris à l'école ? Qu'est-ce que cela vous a apporté ? Quelles ont été les étapes marquantes dans votre scolarité (étapes positives et négatives) ? Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés ? À quoi selon vous sont dus ces obstacles ? Comment faites-vous pour les dépasser ? Y a-t-il des personnes qui peuvent vous aider ? Dans quelles situations ? | Les élèves retracent leur parcours scolaire |
| La définition des | J'aimerais que vous me donniez | Qu'est ce que selon vous réussir ? Qu'est-ce qu'un | Les élèves présentent leur |

| | | | |
|---------------------|---|--|---|
| concepts (à la fin) | voire définition des expressions suivantes. | <p>élève qui réussit ? Qu'est ce qu'un élève qui échoue ?</p> <p>Qu'est-ce qu'un bon élève ? Qu'est ce qu'un élève qui est en situation d'échec ? Qu'est-ce qu'un mauvais élève ?</p> <p>Qu'est-ce qu'un élève qui s' « en sort » ?</p> <p>À quoi est dû la réussite ou l'échec des élèves ?</p> <p>On entend souvent parler que la réussite est du à la motivation ou l'engagement de l'élève, êtes-vous d'accord avec ça ?</p> | propre définition des concepts. |
| Avenir. | J'aimerais que vous me parliez de vos projets d'avenir. | <p>Qu'est ce qui va se passer pour vous maintenant? Quels sont vos projets après le secondaire? Comment voyez-vous votre avenir? Si vous avez aviez des enfants, aimeriez-vous qu'ils aillent à l'école?</p> <p>Si vous aviez des recommandations à faire à l'école pour qu'elle tienne compte des réalités des élèves, quelles seraient-elles ? aux parents ? à la communauté ?</p> | Les élèves parlent de leurs projets d'avenir. |

QUESTIONNAIRE

sur les relations sociales

Ton nom: _____

Ton prénom: _____

Ton foyer : _____

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 ».

(1) Domaine académique

| OBSTACLE RENCONTRÉ | PERSONNE CONSULTÉE |
|--|---------------------------|
| 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 t'aimerais faire plus tard | |
| Si tu as des difficultés à te concentrer en classe | |
| Si tu as des problèmes pour te contrôler et rester calme en classe | |
| Si tu as besoin de soutien, d'encouragement | |

(2) Domaine affectif / social

| OBSTACLE RENCONTRE | PERSONNE CONSULTEE |
|---|---------------------------|
| Si tu as de la difficulté 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 (avec ton chum / avec ta blonde) | |
| Si tu as des problèmes d'ordre sexuel (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 ne pas savoir quoi faire | |

(3) Besoin de ressources (argent et autre).

| OBSTACLE RENCONTRÉ | PERSONNE CONSULTÉE |
|--|---------------------------|
| Si tu as des difficultés dans ta recherche d'emploi | |
| Si tu as besoin d'aide pour faire un CV | |
| Si tu as besoin de références pour un travail | |
| Si tu as besoin d'argent | |
| Si tu as besoin d'encouragement, de reconnaissance, de soutien dans un contexte de travail | |