

# L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés

Canisius Kamanzi, Xiao Ying Zhang, Lucie Deblois et Marc-André Deniger

Volume 33, numéro 1, 2007

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/016192ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/016192ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Kamanzi, C., Zhang, X., Deblois, L. & 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. <https://doi.org/10.7202/016192ar>

Résumé de l'article

Cette étude examine l'influence du capital social de l'école et de la famille sur la formation du capital humain chez les jeunes en examinant comment ce capital social permet aux élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés de surmonter les difficultés inhérentes à leur origine. Les données de l'enquête PISA 2000, réalisée auprès des jeunes Canadiens, montrent qu'il existe une association significative entre le capital social de l'école et de la famille et les résultats des élèves en lecture. Le test d'Anova permet de constater que, quelle que soit l'origine socioéconomique, les élèves qui obtiennent un résultat supérieur à la moyenne canadienne sont ceux qui bénéficient d'un capital social de l'école élevé en ce qui concerne l'utilisation des ressources éducatives disponibles.

# L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés

**Canisius Kamanzi**, agent de recherche  
Université de Montréal

**Xiao Ying Zhang**, directeur associé  
San Diego Community College District

**Lucie Deblois**, professeure  
Université Laval

**Marc-André Deniger**, Professeur  
Université de Montréal

**RÉSUMÉ** – Cette étude examine l'influence du capital social de l'école et de la famille sur la formation du capital humain chez les jeunes en examinant comment ce capital social permet aux élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés de surmonter les difficultés inhérentes à leur origine. Les données de l'enquête PISA 2000, réalisée auprès des jeunes Canadiens, montrent qu'il existe une association significative entre le capital social de l'école et de la famille et les résultats des élèves en lecture. Le test d'Anova permet de constater que, quelle que soit l'origine socioéconomique, les élèves qui obtiennent un résultat supérieur à la moyenne canadienne sont ceux qui bénéficient d'un capital social de l'école élevé en ce qui concerne l'utilisation des ressources éducatives disponibles.

**MOTS CLÉS** – capital social – capital humain – résidence – milieux socioéconomiques défavorisés

## Introduction

Les caractéristiques de la famille comme sa taille, le niveau d'instruction, l'occupation et le revenu des parents constituent d'importantes ressources de base pour les enfants et les adolescents dans la formation de leur capital humain (Corcoran, Gordon Laren et Solon, 1992; Alwin et Thornton, 1984). Le concept de capital humain désigne ici l'ensemble des connaissances et savoir-faire acquis par un individu et qui lui sont utiles pour exercer un emploi ou atteindre d'autres buts. Les enfants dont les deux parents jouissent d'une bonne situation professionnelle seraient moins exposés au risque d'inadaptation scolaire (Parcel et Menaghan, 1993,1994). En effet, certaines études s'accordent pour reconnaître que le niveau d'instruction et l'occupation de chacun des parents exercent une influence positive sur les performances scolaires en termes de réussite et de niveau de scolarité atteint

par les jeunes (Sui-Chu et Willms, 1996; Milne, Myers et Rosenthal, 1986; Hause et Sewell, 1986).

Quelle que soit leur origine, les élèves se distinguent aussi par le capital social dont ils bénéficient auprès de leur famille. Ce concept réfère à l'ensemble des relations sociales de confiance existant entre les parents, les enseignants, les voisins et les élèves (Coleman, 1990). Certaines études (Parcel et Dufur, 2001; Thomson, Hanson et McLanahan, 1994) ont montré que, dans les familles aisées, les enfants disposent d'un meilleur capital social. D'aucuns attribuent cette influence à des ressources éducatives disponibles en famille: les objets matériels (livres, ordinateurs, etc.), les activités culturelles (lecture, jeux, théâtre, cinéma, etc.) et les valeurs symboliques (par exemple, les aspirations économiques et professionnelles). Ces ressources sont caractéristiques des familles de statut socioéconomique élevé (Kaufman et Gabler, 2004; Orr, 2003; Dumais, 2002; Kalmijn, 1994; De Graaf, 1986). De plus, les élèves provenant de milieux socioéconomiques favorisés auraient de meilleurs résultats scolaires parce qu'ils bénéficient d'un plus grand soutien de la part de leurs parents. En effet, ceux-ci investissent des ressources financières et matérielles permettant à leurs enfants d'avoir une bonne santé physique, de même que les moyens et les habiletés d'apprentissages nécessaires à leur réussite scolaire et sociale (Becker et Tomes, 1986). À l'opposé, les jeunes issus des milieux socioéconomiques défavorisés performeraient moins, car ces mêmes ressources sont insuffisantes au sein de leurs familles.

Le présent article a pour but d'examiner pourquoi, en dépit de ce manque de ressources, certains enfants issus des familles défavorisées sont résilients; c'est-à-dire qu'ils réussissent aussi bien à l'école que leurs homologues des familles favorisées. Notre hypothèse est que cette résilience est attribuable au capital social dont ils bénéficient dans la famille et à l'école. Avant de vérifier cette hypothèse avec des données empiriques, nous précisons d'abord les concepts de capital social et de résilience en éducation.

### **Le capital social dans le contexte de l'éducation**

Le concept de capital social est récent, mais l'idée sous-jacente n'est pas nouvelle. Weber (1971) y faisait déjà allusion dans ses recherches sur les inégalités sociales, publiées dans son ouvrage *Économie et société*. Selon Weber (1971), l'homme dispose de trois types de ressources possibles pour améliorer ses conditions de vie: 1) des ressources économiques; 2) des ressources politiques; et 3) des ressources symboliques (relations sociales). Selon l'auteur, chaque relation sociale est un comportement qui implique plusieurs individus et qui se distingue des autres par sa forme et ses buts. Selon Weber (1971), la forme de ce comportement peut varier, mais chaque relation sociale est telle que les individus agissent socialement les uns envers les autres pour atteindre les buts visés. Toutefois, jusqu'à la fin des années 1970, la théorie du capital social est restée à l'état embryonnaire. Ce concept est peu utilisé dans les analyses théoriques et, encore moins, dans les recherches empiriques. Il commence à attirer l'attention des sociologues et économistes au début

des années 1980 avec les travaux de Bourdieu (1980) et, plus tard, avec ceux des sociologues américains Coleman (1988, 1990) et Putnam (1995).

Ainsi, Bourdieu (1980, 1985) est d'avis que, pour atteindre les buts poursuivis, les acteurs ne se servent pas seulement de moyens matériels et de leurs habiletés personnelles, mais également des relations sociales dont ils disposent dans leurs familles, leur communauté d'origine et toute autre organisation à laquelle ils appartiennent. Dans cette optique, les relations sociales constituent une forme de ressource qu'il qualifie de « capital social », concept qu'il définit de la manière suivante : « Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'éléments qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles » (Bourdieu, 1980, p. 2). Comme le constatent Dika et Singh (2002), Bourdieu présente le capital social à la fois comme l'effet et la cause de l'institution sociale et des inégalités de classes sociales ; il s'agit d'une ressource héritée de la classe sociale qui constitue un attribut du groupe ou du réseau social auquel appartient l'individu.

À l'instar de Bourdieu, Coleman (1988, 1990) considère le capital social comme le produit des interactions sociales dans le temps. Autrement dit, pour constituer un capital social, ces interactions doivent atteindre une certaine intensité et une stabilité dans le temps de manière à ce que les individus appartenant à une structure sociale agissent les uns en fonction des autres. Coleman (1990) assimile ainsi le capital social aux relations interindividuelles qui caractérisent une structure sociale. Selon lui, ce concept réfère essentiellement : 1) aux obligations, aux attentes sociales et aux relations de confiance dont l'individu jouit auprès des autres membres de son organisation ; 2) aux possibilités d'accès à l'information de l'individu ; 3) aux normes et sanctions admises par les membres de son organisation ; 4) à l'autorité et aux responsabilités qu'il détient en tant que membre ; et 5) aux types d'organisations auxquelles il appartient volontairement.

Putnam (1995, 1996, 2000) adopte une approche constructiviste, préférant fonder sa définition, non pas seulement sur le seul caractère utilitaire des relations sociales, mais plutôt sur les comportements et attitudes volontaires qui caractérisent les individus qui détiennent un capital social. Il définit ce dernier comme étant la participation de l'individu aux activités sociales collectives : loisirs, activités politiques, religion, etc.

Selon les différentes définitions de ce concept, Zhang, DeBlois, Deniger et Kamanzi (sous presse) distinguent trois dimensions : 1) le capital social est l'attribut d'un groupe social (dimension structurale) et 2) il implique des normes, des valeurs, des croyances et des règles partagées par le groupe social ou la communauté (dimension normative) ; et 3) il se traduit par des actions d'intervention des individus les uns auprès des autres (dimension dynamique).

Même si la notion de capital social est devenue populaire en éducation, ses indicateurs de mesure demeurent peu développés. La plupart des recherches (Dyk et Wilson, 1999; Lopez, 1996; Furstenberg et Hughes, 1995; Smith, Beaulieu et Israel, 1992) utilisent encore les indicateurs de base ayant trait à la dimension dynamique proposée par Coleman (1987), à savoir les discussions parents-enfants, la proximité intergénérationnelle, la participation religieuse, l'implication des parents, les aspirations des parents et la structure familiale.

D'autres mesures combinant les dimensions structurale et dynamique du capital social ont également été utilisées: l'enseignant et ses influences (Lopez, 1996), le climat de l'école, l'enseignant versus le ratio d'élèves (Parcel et Dufur, 2001), les interactions avec les adultes externes à la famille (Dyk et Wilson, 1999), les interactions entre l'élève, ses amis et ses pairs (Morrow, 2001; Pribesh et Downey, 1999). Dans cette perspective, les études portant sur l'influence du capital social sur le capital humain se sont intéressées, par exemple, à la moyenne des résultats de tests de mathématiques, de lecture et de sciences (Morgan et Sørensen, 1999; Lopez, 1996), aux taux de décrochage ou de raccrochage à l'école (Coleman, 1987), à l'accomplissement des études secondaires (Lopez, 1996), aux aspirations en éducation (Pribesh et Downey, 1999) et à la participation aux activités scolaires et parascolaires (White et Glick, 2000).

Dans l'ensemble, ces différentes études ont tendance à conclure que le capital social familial exerce une influence significative sur la réussite scolaire des enfants et des adolescents. Meilleures sont les interactions entre les parents et les enfants, plus ces derniers ont des aspirations scolaires élevées et sont moins prédisposés à éprouver des problèmes de conduite sociale et d'échec scolaire. Par exemple, l'étude de Hagan, MacMillan et Wheaton (1996) montre que les adolescents bénéficiant du soutien et de la participation des deux parents ont plus de chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires et collégiales. En d'autres termes, le développement du capital humain des jeunes ne dépend pas seulement du niveau d'éducation des parents ou de leur capacité financière à supporter les coûts de l'éducation; ils dépendent aussi de la qualité des relations dont chaque jeune jouit vis-à-vis de ses parents. Plus les liens affectifs entre les parents et leurs enfants sont intenses, plus la réussite scolaire de ces derniers a tendance à être élevée, et vice-versa (Crosnoe, 2004).

À ce sujet, Amato et Rivera (1999) montrent que, quelle que soit leur origine sociale, les enfants sont moins exposés au risque de développer des difficultés de comportements à l'école lorsque les parents s'impliquent dans les activités scolaires comme le suivi et l'aide aux devoirs à domicile. Tout mène à conclure, comme le suggèrent Teachman, Paasch et Carver (1997), que le revenu, les niveaux d'éducation et occupationnel des parents sont sans effet réel sur le développement du capital humain dans les nouvelles générations s'ils ne sont pas accompagnés d'un capital social structuré.

### **Le concept de résilience dans le contexte de l'éducation**

Le concept de résilience, emprunté au domaine de la psychopathologie, a plusieurs acceptions. Selon la définition de Rutter (1987), la résilience est une réponse individuelle que le sujet apporte à des situations de risque. Si certains auteurs préfèrent définir la résilience par ses causes et l'associent aux traits de personnalité qui rendent l'individu apte à survivre et à affronter l'adversité (Nettles et Pleck, 1993), d'autres considèrent la résilience comme un processus de survie face à l'adversité (Pianta et Walsh, 1998). D'autres encore (Wang, Haertel et Walberg, 1994) voient la résilience comme un résultat positif atteint par un individu en dépit de l'adversité des expériences de l'environnement. Pour Wang, Haertel et Walberg (1994), le concept de résilience désigne à la fois le processus, la capacité ou le résultat d'une adaptation réussie malgré les défis et les circonstances difficiles. Toutefois, Rigsby (1994) se montre très critique à propos d'une telle définition qui, selon lui, a un caractère générique, mais reste difficile à opérationnaliser. La définition de Garmezy et Masten (1991) semble être la mieux élaborée, car elle fait la synthèse des différents aspects abordés par différents auteurs.

Les études sur la résilience en éducation se définissent par trois caractéristiques principales. Premièrement, elles s'accordent sur le fait que le concept de résilience est inséparable de celui du risque. Deuxièmement, elles mettent l'accent sur les actions réussies et sont essentiellement fondées sur les résultats de recherches empiriques. Enfin, ces études s'intéressent aux conditions d'apprentissage à l'école, à la classe, aux groupes de pairs, aux contextes familiaux et de communauté. Ainsi, Wang, Haertel et Walberg (1994) définissent la résilience comme l'ensemble des conditions qui sont créées à l'école, en famille ou dans la communauté et qui permettent de protéger les enfants à risque contre l'échec scolaire. À ce sujet, on pourrait mentionner les relations chaleureuses et responsables, le soutien interpersonnel, l'amitié entre les élèves, le cercle social des pairs, les relations avec les adultes, l'ordre, les règles, les normes, la supervision et la discipline, les aspirations des éducateurs à l'égard des élèves, la sécurité, l'harmonie et les expériences positives, comme des facteurs qui distinguent les écoles, les familles et les communautés les unes des autres (Cyrulnick, 2001 ; Masten 1994 ; Nettles et Pleck, 1993 ; Rutter, 1987 ; Wang, Haertel et Walberg, 1994). Toutefois, il faut souligner que la résilience est un phénomène complexe influencé par plusieurs facteurs de protection liés à l'école et à l'environnement familial. Ces facteurs de protection s'influencent mutuellement. Par exemple, l'aide au devoir à domicile entraîne une étroite collaboration entre les enseignants et les parents et, *de facto*, influence les relations entre l'élève et l'enseignant.

### **Développement du capital humain chez les élèves défavorisés : modélisation à partir des concepts de capital social et de résilience**

Comme nous l'avons vu précédemment, les concepts de capital social et de résilience, utilisés en éducation, mettent l'accent sur l'influence des relations sociales. Le concept de capital social permet de concevoir ces relations comme des ressources

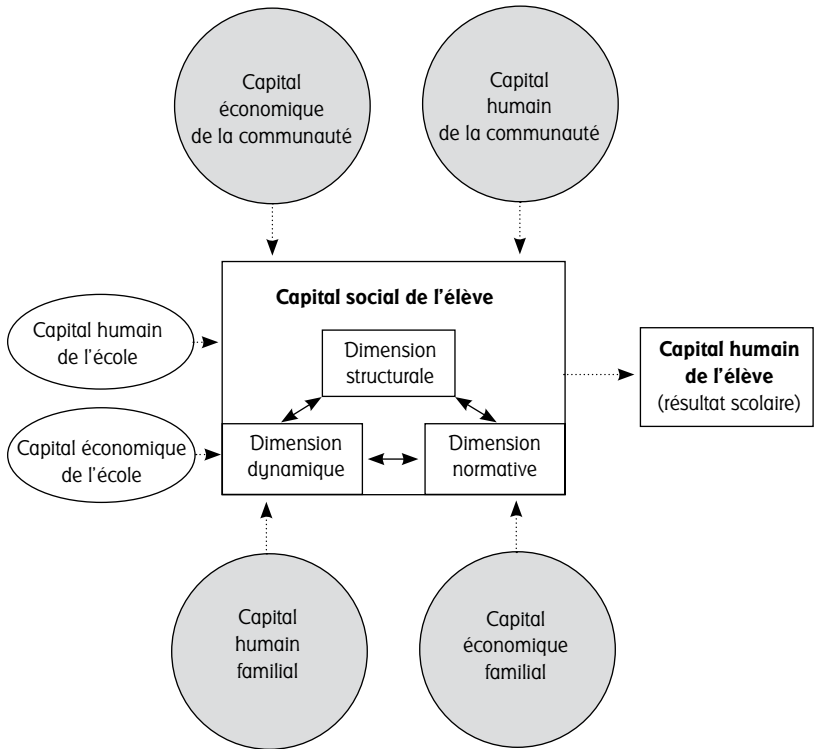
utiles pour le développement du capital humain des enfants, tandis que le concept de résilience suggère de considérer ces relations comme un facteur de protection pour les élèves en situation d'adversité ou de difficultés. Alors que le capital social peut couvrir tous les facteurs de protection associés aux relations et aux interactions, le concept de résilience peut offrir un cadre d'analyse spécifique pour illustrer la manière dont le capital social est susceptible de représenter un facteur de protection des élèves à risque.

Par ailleurs, comme nous l'avons montré, le capital social d'un individu présente trois dimensions : structurale, normative et dynamique. En intégrant un cadre d'analyse spécifique (comme celui de la résilience), la dimension structurale du capital social chez l'élève correspond au réseau social qui lui est accessible et au sein duquel il entretient des interactions avec les adultes et les pairs. Cette dimension structurale a trait à la présence des parents à la maison, à l'organisation des activités, à la disponibilité des programmes (par exemple, les programmes de la communauté ou les activités parascolaires) et au groupe des pairs (par exemple, les organisations formelles et informelles). Ainsi, la famille, l'école et les groupes de pairs représentent pour l'enfant des structures d'intégration et constituent pour lui un cadre de relations avec ses parents, ses enseignants et ses amis. La dimension normative du capital social correspond quant à elle aux valeurs, aux normes et aux obligations qui caractérisent chacune de ces structures sociales. Cette dimension inclut les obligations, les aspirations, les idéaux partagés par les membres de la famille, la communauté et l'école. La dimension normative réfère à la discipline (normes et règles à l'école et à la maison), aux aspirations, aux attentes de chacun et aux récompenses. Par exemple, les parents et les enseignants s'attendent à de bonnes notes et à certains comportements de la part des élèves, alors que ces derniers s'attendent à des récompenses ou à d'autres formes de reconnaissance. Enfin, la dimension dynamique renvoie aux actions menées par les acteurs pour mobiliser le capital social contenu dans la structure afin d'atteindre leurs buts. Dans ce sens, la dimension dynamique a trait aux interactions parents-enfants (les discussions, l'aide aux devoirs, etc.), aux interactions enseignants-élèves (lors des périodes de questions, par exemple), aux interactions entre les pairs (l'apprentissage coopératif, les projets, etc.) et à la participation aux activités culturelles et communautaires (par exemple : les services communautaires, les concerts et le théâtre, etc.).

À la suite de ces considérations, nous avons configuré un modèle permettant de contextualiser la formation du capital humain chez les enfants évoluant dans un environnement où le capital humain et le capital économique de la famille et de la communauté sont faibles. Ce modèle, illustré par la Figure 1, permet de résumer les relations entre les concepts développés ci-dessus. Par ce même modèle, nous soutenons l'hypothèse selon laquelle le capital humain et le capital économique de l'environnement peuvent générer un capital social, lequel en retour facilite le développement du capital humain de l'élève. Ainsi, l'existence du capital social riche dans l'environnement immédiat encourage l'élève à investir les autres formes de capital. En d'autres mots, le capital social sert de médiation entre les

FIGURE 1

**Formation du capital humain des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés à travers le capital social de l'école  
(adapté à partir du modèle de Zhang *et al.* sous presse)**



N.B. : Les aires ombrées et les lignes en pointillés indiquent un capital humain et un capital économique de la famille et de la communauté faibles.

différentes formes de capital (humain et économique) disponibles dans son environnement. Le modèle indique que les ressources de l'école (capital social, capital humain et capital économique) doivent être suffisamment importantes pour arriver à compenser le déficit des ressources familiales. Dans ce modèle, le capital humain (mesuré par les résultats scolaires des élèves) sera considéré comme un indicateur de résilience.

Le modèle théorique proposé s'appuie sur trois postulats principaux. Premièrement, les études menées en sociologie de l'éducation démontrent que le capital social constitue une source de facteurs de protection (Dyka et Singh, 2002 ; Kahne, O'Brien, Brown et Quinn, 2001). On pourrait avancer l'hypothèse selon laquelle les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés qui obtiennent de bons résultats scolaires disposent d'un capital social plus élevé en milieu scolaire.



Deuxièmement, le modèle présenté soutient que la dimension dynamique (contacts et interactions) du capital social est étroitement liée à la dimension structurale (relations sociales au sein de la famille et de la communauté) et à la dimension normative (normes, règles et valeurs). En effet, pour contribuer à la formation du capital humain chez l'élève, la mobilisation du capital social disponible au sein de la structure sociale (communauté ou famille) se traduit par un certain nombre d'actions et d'interactions auprès des membres et est tributaire du respect des valeurs, des normes et des règles qui caractérisent cette structure. Troisièmement, comme les études sur la résilience l'ont montré, le modèle soutient que les facteurs scolaires peuvent aider les élèves, issus de familles moins nanties du point de vue du capital économique et du capital humain, à surmonter les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire inhérentes à leur origine. En d'autres termes, l'école pourrait contribuer à améliorer les résultats scolaires de ces élèves ainsi que leurs compétences sociales (Bernard, 1991 ; Bertrand, 2002 ; Coleman, 1988 ; Raudenbush et Willms, 1991 ; Rothman, 1995 ; Zhang, 2002). Le modèle proposé soutient l'hypothèse selon laquelle le capital social, le capital économique et le capital humain de l'école sont des atouts qui peuvent aider les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés à mieux réussir à l'école.

Nous cherchons donc à répondre aux deux questions suivantes. D'abord, le capital social de l'élève est-il un prédicteur du capital humain des élèves (mesuré par le score obtenu en lecture au test PISA 2000) ? Notre hypothèse est que plus le capital social de l'école et de la famille est élevé, plus les résultats en lecture sont élevés. Ensuite, existe-t-il une différence significative de capital social entre les élèves défavorisés qui obtiennent de meilleurs scores en lecture et les autres élèves ? Cette deuxième question suggère l'hypothèse selon laquelle les élèves issus des familles socioéconomiques défavorisées qui obtiennent de meilleurs résultats bénéficient davantage du capital social de l'école.

## **Méthodologie**

### ***Source des données***

Pour vérifier nos hypothèses, nous utilisons les données de l'enquête PISA 2000. Celle-ci avait pour but d'évaluer dans quelle mesure, vers la fin de la scolarité obligatoire, les élèves ont acquis les connaissances et les compétences essentielles dans les domaines de la lecture pour participer activement à la société. L'enquête ne s'arrête pas qu'aux seuls connaissances, savoirs et compétences prescrits par les programmes scolaires. Bien plus, elle vise à évaluer si les jeunes disposent des acquis nécessaires dont ils auront besoin dans le milieu socioprofessionnel (par exemple, la capacité de comprendre et d'interpréter un texte). De ce point de vue, les habiletés évaluées constituent une bonne mesure du capital humain de l'élève. Les données ont été recueillies en 2000 auprès de jeunes âgés de 15 ans ou moins qui finissaient les études secondaires, dans 32 pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Notre étude, pour sa part,

se limite à l'échantillon canadien, soit 29 687 élèves évoluant dans 1000 écoles différentes.

Nous procédons à une analyse secondaire des données de cette enquête. Nous reconnaissons d'emblée que ce type d'analyse nous impose certaines contraintes en ce qui a trait à la mesure des variables principales de notre modèle : le capital humain de l'élève, le capital social de l'école et le statut socioéconomique des parents. Néanmoins, les données disponibles permettent de mesurer ces variables comme le montre la section suivante.

### **Mesure des variables et structuration de l'échantillon**

La variable « origine socioéconomique de l'élève » a été créée à partir de l'index socioéconomique établi par PISA. Celui-ci est basé sur l'index d'occupation de la mère ou du père (*International Socio-Economic Index of Occupational Status*), sur le niveau d'éducation le plus élevé de la mère et sur des indicateurs de santé financière familiale (lave-vaisselle, ordinateur, une chambre par personne, télévision, automobile, accès à Internet, téléphone cellulaire). Nous avons ensuite réparti les élèves en quartiles, puis nous les avons catégorisés comme suit : 1) les élèves faisant partie du premier quartile ont été considérés comme appartenant à la catégorie « socioéconomiques défavorisés » ; et 2) tous les autres ont constitué la catégorie « socioéconomiques favorisés ».

La variable « capital humain » a été mesurée par le résultat obtenu par l'élève en lecture. Nous avons ensuite catégorisé cette variable de la manière suivante : 1) les élèves qui ont obtenu un résultat inférieur à la moyenne de l'échantillon canadien ( $n = 524$ ) ; 2) ceux qui ont un score supérieur à la moyenne du groupe ( $n = 524$ ). Signalons que, pour choisir la moyenne comme critère de catégorisation de cette variable, nous nous sommes inspirés des études de Masten (1994) et de Nettles et Pleck (1993). Le croisement (*crosstabulation*) entre ces deux nouvelles variables (niveau de réussite et statut socioéconomique) nous a permis de séparer l'ensemble des sujets en quatre groupes : 1) les élèves favorisés ayant obtenu un résultat supérieur à la moyenne canadienne ; 2) les élèves favorisés ayant obtenu un résultat inférieur à la moyenne canadienne ; 3) les élèves défavorisés ayant obtenu un résultat supérieur à la moyenne canadienne ; et 4) les élèves défavorisés ayant obtenu un résultat inférieur à la moyenne canadienne.

La dimension structurale du capital social de l'élève a été mesurée par les questions portant sur : 1) des indicateurs de la structure familiale (par exemple, famille monoparentale ou présence des deux parents) ; et 2) des indicateurs du sentiment d'appartenance (par exemple, se sentir à part, se faire des amis facilement, préférer la solitude, aimer être avec d'autres, se sentir à sa place). La dimension normative a été mesurée par les questions portant sur : 1) les indicateurs des perceptions du climat de l'école (par exemple, le bruit et le désordre dans la classe, attendre le bon moment pour permettre à l'élève de répondre aux questions, l'inattention et le mauvais travail des élèves) ; et 2) des indicateurs de la perception de réussite (par exemple, demander aux élèves de faire mieux, ne pas aimer que les élèves donnent

des travaux mal faits). Enfin, pour mesurer la dimension dynamique du capital de l'élève, nous avons distingué trois catégories d'indicateurs. Premièrement, nous avons utilisé des indicateurs ayant trait : 1) aux ressources éducatives disponibles à l'école (par exemple : les logiciels pédagogiques, la bibliothèque de l'école, les activités de lecture) ; 2) à la variété de lecture (par exemple : les revues, les bandes dessinées, les journaux, les livres de fiction, les romans, les pages Internet, les courriels) ; et 3) aux activités culturelles (par exemple, visiter des musées ou des galeries d'art, aller à l'opéra, assister à des spectacles de ballet, de musique symphonique ou des pièces de théâtre). Deuxièmement, nous avons mesuré le capital social dynamique par des indicateurs ayant trait aux interactions entre parents et enfants : 1) les communications sociales (par exemple : le dialogue parents-enfants, la discussion sur les expériences scolaires, les repas en famille) ; 2) le soutien familial (par exemple : l'aide au devoir) ; et 3) les communications culturelles (par exemple : discuter avec les enfants des sujets politiques, des problèmes sociaux, des livres, des films, de la musique ou des émissions de télévision). Troisièmement, nous avons utilisé : 1) des indicateurs relatifs aux interactions enseignant-élèves (par exemple : l'enseignant est intéressé à ce que l'élève aille bien ; l'enseignant écoute l'élève ; l'élève reçoit de l'aide de l'enseignant lorsqu'il en a besoin ; l'enseignant est courtois avec les élèves) ; et 2) des indicateurs du support de l'enseignant (par exemple : l'enseignant montre un intérêt pour l'apprentissage de l'élève ; il donne à l'élève des opportunités de s'exprimer ; il aide les élèves dans leurs devoirs et leurs apprentissages ; il s'assure que l'élève comprenne).

Au chapitre de l'analyse, nous avons eu recours à la méthode de régression linéaire, étant donné que la variable dépendante est continue. Rappelons que la première question consiste à savoir si le capital social de l'élève permet de prédire les résultats en lecture. Pour y répondre, nous avons eu recours à un modèle linéaire hiérarchisé (*Hierarchical Linear Modeling*). En ce qui concerne la deuxième question, à savoir si le capital social de l'élève varie de façon significative selon les quatre catégories d'élèves, nous avons effectué des analyses de la variance (Anova).

## Résultats

Les premiers résultats de nos analyses (Tableau 1) montrent que quelle que soit la dimension considérée la corrélation entre le score obtenu en lecture et le capital social de l'élève est significative ( $p < 0,001$ ). Cette corrélation est positive pour la dimension structurale et la dimension dynamique en ce qui concerne, d'une part, l'utilisation des ressources éducatives et, d'autre part, les relations enseignant-élèves. Cela signifie que plus les relations entre l'élève et son environnement social (membres de la famille, amis ou pairs) sont saines, plus ses résultats en lecture ont tendance à être élevés. De même, plus il y a de ressources éducatives à l'école, meilleurs sont les résultats des élèves en lecture. Par contre, la corrélation entre la dimension normative et la dimension dynamique en ce qui a trait aux interactions parents-enfants et aux résultats en lecture est négative. En ce qui concerne la dimension normative, cela signifie que plus l'élève a une mauvaise perception de

la discipline en vigueur à l'école, plus les résultats ont tendance à être faibles. Pour ce qui est de la relation négative entre les résultats en lecture et la dimension dynamique ayant trait aux interactions parents-enfants, le résultat est plutôt inattendu. On pourrait cependant avancer l'hypothèse selon laquelle, chez les adolescents, le trop grand nombre d'interventions de la part des parents a des effets négatifs parce qu'ils se veulent autonomes dans leurs activités.

TABLEAU 1

**Corrélation entre les résultats obtenus en lecture  
et les dimensions du capital social**

<b>Mesure de prédiction du capital social</b>	<b>Corrélation simple</b>	<b>Corrélation partielle *</b>
Dimension structurale	0,055	0,051
Dimension normative	-0,146	-0,097
Dimension dynamique : utilisations de ressources éducatives	0,469	0,465
Dimension dynamique : interactions parents-enfant	-0,021	-0,029
Dimension dynamique : interactions élève-enseignant	0,101	0,090

\* Corrélation établie entre chaque mesure de prédiction et la moyenne des résultats en lecture dans PISA en contrôlant les autres mesures de prédiction.

Toutefois, il importe de constater que même si la corrélation est statistiquement significative (c'est-à-dire qu'elle est différente de 0 dans la population), elle est pratiquement nulle puisqu'elle varie entre -0,021 et 0,055. Elle représente donc des associations très faibles. Ainsi, il n'existe pratiquement aucune relation entre, d'une part, le résultat de l'élève en lecture (considéré ici comme la mesure de son capital humain) et, d'autre part, les dimension structurale et dynamique (les interactions parents-élèves) de son capital social.

Les résultats de régression linéaire nous indiquent qu'il existe une association statistiquement significative entre le capital social (toutes les dimensions confondues) et le résultat obtenu en lecture,  $F[5, 27594] = 1738,764$ ,  $p < 001$ . Le coefficient de corrélation  $r$  multiple est de 0,489, indiquant qu'environ 24 % de la variance ( $r^2 = 0,24$ ) est attribuable aux variations individuelles de capital social. Toutefois, les résultats permettent de constater que l'utilisation des ressources éducatives constitue le meilleur prédicteur des habiletés de lecture (capital humain) de l'élève. À lui seul, ce facteur prédit 22 % de la variance de la moyenne des résultats en lecture dans PISA qui est attribuée aux variables à un niveau individuel, alors que les autres variables contribuent seulement pour 2 %.

Les résultats de l'analyse Anova permettent de constater qu'il existe des différences significatives entre les quatre groupes d'élèves (les élèves issus des familles défavorisées qui ont obtenu en lecture un résultat supérieur à la moyenne canadienne, les élèves issus des familles favorisées qui ont obtenu un résultat supérieur à la moyenne canadienne, les élèves issus des familles défavorisées qui ont obtenu

un résultat inférieur à la moyenne canadienne et, enfin, les élèves issus des familles qui ont obtenu un résultat inférieur à la moyenne canadienne) en ce qui a trait aux différentes dimensions du capital social (Wilks'  $\Lambda = 0,81$ ,  $F[15, 72200] = 393,46$ ,  $p < 0,001$ , *partial eta squared* = 0,070).

Afin d'examiner si les quatre groupes d'élèves se distinguent selon chacune des dimensions du capital social considérées (deuxième question), nous avons effectué des tests Anova. Le Tableau 2 montre que, quelle que soit la dimension du capital social considéré, il existe des différences statistiquement significatives entre les quatre catégories d'élèves. Cependant, nous devons émettre quelques réserves dans notre interprétation, compte tenu de la très grande taille de l'échantillon. En effet, nous devons tenir compte de la valeur de l'indice *partial eta squared*. Celui-ci varie de 0 à 1. Plus sa valeur est élevée (c'est-à-dire plus elle tend vers 1), plus les différences entre les deux groupes comparés sont importantes. Inversement, plus la valeur de cet indice s'approche de 0, plus les différences sont pratiquement nulles. Ainsi, comme on peut le constater, les quatre groupes se distinguent uniquement par l'utilisation des ressources éducatives. Pour les autres dimensions du capital social, il n'existe pratiquement pas de différence.

TABLEAU 2

**Résultats Anova des différentes dimensions  
du capital social selon les quatre catégories d'élèves**

Dimension structurale du capital social	$F(3, 26162) = 112,76$ ; $p < 0,001$ ,	<i>partial eta squared</i> = 0,013
Dimension normative du capital social	$F(3, 26162) = 135,07$ ; $p < 0,001$	<i>partial eta squared</i> = 0,015
Dimension dynamique du capital social : utilisation des ressources éducatives	$F(3, 26162) = 1667,43$ ; $p < 0,001$	<i>partial eta squared</i> = 0,16
Dimension dynamique du capital social : interactions parents-enfants	$F(3, 26162) = 126,21$ ; $p < 0,001$	<i>partial eta squared</i> = 0,014
Dimension dynamique du capital social : interactions enseignant-élèves	$F(3, 26162) = 77,01$ ; $p < 0,001$	<i>partial eta squared</i> = 0,009

Par la suite, nous avons fait une analyse Anova à comparaisons multiples pour déterminer s'il existe une différence significative entre les élèves issus des familles socioéconomiquement défavorisées qui obtiennent un résultat au-dessus de la moyenne canadienne et les trois autres catégories d'élèves. Premièrement, les résultats (Tableau 3) montrent que les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés ayant obtenu un résultat supérieur ou inférieur à la moyenne canadienne présentent une dimension structurale du capital social plus faible que les élèves issus des milieux socioéconomiques favorisés. Cela permet de corroborer la théorie selon laquelle le capital social dont jouissent les enfants varie selon le statut socioéconomique de leurs parents et le climat familial. Deuxièmement, quel que soit leur milieu socioéconomique d'origine, les élèves ayant un résultat supérieur à la moyenne canadienne ont tendance à avoir une perception positive de la dis-

cipline à l'école. Comparés aux autres élèves, ils la considèrent comme moins stricte et, pour eux, les exigences scolaires ne sont pas contraignantes. Or des études antérieures (Heck, 2000; Hallinger et Heck, 1998) ont en effet démontré que l'adaptation et la réussite scolaires sont influencées par la perception qu'a l'élève de son environnement scolaire. Troisièmement, les élèves qui obtiennent un résultat supérieur à la moyenne canadienne, quel que soit leur statut socioéconomique d'origine, disposent d'un capital social plus élevé que les autres au plan des ressources éducatives (par exemple, plus d'engagement dans des activités culturelles et éducatives). Quatrièmement, les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés qui obtiennent un score supérieur à la moyenne canadienne discutent moins de l'aide aux devoirs. Cinquièmement, les résultats montrent que les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés qui obtiennent un score supérieur à la moyenne canadienne ont plus d'interactions ou d'aide de leurs enseignants que les autres élèves. Cela permet de confirmer notre hypothèse selon laquelle les élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés développent davantage leur capital humain lorsqu'ils bénéficient d'un capital social riche à l'école. Toutefois, selon nos résultats, seule la dimension dynamique du capital social (l'utilisation des ressources) semble exercer une influence relativement importante sur la formation du capital humain chez les élèves (le partial et a carré = 0,16).

TABLEAU 3

## ANOVA à comparaisons multiples selon la variable indépendante

Variable indépendante	Dimension structurale		Dimension normative		Dimension dynamique : utilisation de ressources		Dimension dynamique : interactions parents-enfant		Dimension dynamique : interactions enseignant-élève	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Groupe A	-0,148**	1,033	-0,155**	0,943	0,169***	0,899	0,291***	0,950	0,156***	0,962
Groupe B	-0,088**	0,947	-0,111**	0,893	0,418***	0,921	0,054***	0,962	0,064***	0,943
Groupe C	0,074**	0,968	0,123**	1,065	-0,369***	0,919	0,103***	1,010	-0,122***	1,051
Groupe D	-0,192**	1,073	0,130**	1,067	-0,497***	0,901	-0,107***	1,017	0,010***	1,012

Groupe A : élèves défavorisés qui ont un score supérieur à la moyenne

Groupe B : élèves favorisés qui ont un score supérieur à la moyenne

Groupe C : élèves favorisés qui ont un score inférieur à la moyenne

Groupe D : élèves défavorisés qui ont un score inférieur à la moyenne

\*\* : significativement différent de deux groupes à  $p \leq 0,01$

\*\*\* : significativement différent de trois groupes à  $p \leq 0,01$

## Discussion

L'objectif de cet article était d'examiner si le capital social de l'école pouvait contribuer à améliorer la formation du capital humain chez les élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés. Les résultats obtenus à partir des données empiriques de PISA 2000 chez les jeunes Canadiens permettent de constater qu'il

existe une association statistiquement significative entre le capital social de l'école et les résultats des élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés. Plus spécifiquement, les résultats tendent à conférer une importance particulière à la composante « ressources éducatives » de la dimension dynamique du capital social. Ainsi, des activités relatives à la lecture, les sources de lecture elles-mêmes et d'autres activités culturelles (théâtre, cinéma, visite de musées, etc.) semblent être des facteurs en relation significative avec une réussite élevée en lecture.

Les recherches de Bernard (1991), de Noddings (1988), de Rutter (1987) et de Werner (1994) sur la résilience précisent que l'attention et le support des enseignants sont des facteurs prédicteurs de résilience chez les élèves à risque. Nos résultats semblent conduire aux mêmes conclusions. Enfin, les élèves qui obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne canadienne ont tendance à avoir une perception négative de la discipline et des exigences de l'école et ce, quel que soit le milieu socioéconomique d'origine. Par contre, les élèves qui obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne canadienne ont tendance à ressentir la discipline de l'école comme moins contraignante. Cela semble contredire les résultats de recherche de Masten (1994) et de Nettles et Pleck (1993) sur la discipline à l'école. Toutefois, soulignons que les mesures utilisées dans cet article ont été construites à partir des indicateurs de perception plutôt qu'à partir des faits. Des données factuelles pourraient assurer une interprétation plus juste des relations entre les résultats des élèves, la discipline et les exigences de l'école.

## Conclusion

La principale contribution de cette étude est d'avoir montré qu'il est possible d'accroître les chances de réussite scolaire chez les jeunes issus des milieux socioéconomique défavorisés en accordant une attention particulière aux ressources éducatives mises à leur disposition à l'école. Dans cette perspective, les politiques éducatives pourraient promouvoir les activités socioculturelles et fournir les ressources *ad hoc*. Plus particulièrement, de telles actions pourraient aider les élèves issus des milieux socioéconomique défavorisés à surmonter les difficultés d'adaptation scolaire inhérentes à leur origine sociale.

**ABSTRACT** – This study examines the influence of social capital of the school and family on the development of human capital among youth. The authors examine how social capital allows students from low socioeconomic milieu to go beyond the difficulties associated with their origins. The data from the PISA 2000 survey of Canadian youth show that there is a significant association between the social capital of the school and the family and the students' results in reading. The ANOVA analysis allowed the authors to note that, regardless of the socioeconomic origins, those students who obtained a result above the Canadian mean score are those who benefited from a school's social capital that was considered to be high in regards to the use of available educational resources.

**RESUMEN** – Este estudio considera la influencia del capital social de la escuela y de la familia sobre la formación del capital humano en lo jóvenes, examinando cómo ese capital social permite a los alumnos procedentes de medios socioeconómicos desfavorecidos superar las dificultades inherentes a su origen. Los datos de la encuesta PISA 2000, realizada con jóvenes canadienses, muestran que existe una asociación significativa entre el capital social de la escuela y de la familia y los resultados de los alumnos. La prueba de Anova consta que, sea cual sea el origen socioeconómico, los alumnos que logran un resultado superior al promedio canadiense son los que benefician de un capital social de la escuela elevado en lo que atañe a la utilización de los recursos educativos disponibles.



## Références

- Alwin, D.F. et Thornton, A. (1984). Family origins and the schooling process: Early versus late influence of parental characteristics. *American Sociological Review*, 49, 784-802.
- Amato, P.R. et Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 375-384.
- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Bertrand, R. (2002). L'accès aux ressources pédagogiques: d'autres données en réponse à Zhang. In P. de Broucker et A. Sweetman (dir.), *Towards evidence-based policy for canadian education/Vers des politiques canadiennes d'éducation fondées sur la recherche*. Montréal/Kingston: McGill-Queen's University/ Press for the John Deutsch Institute.
- Becker, G.S. et Tomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families. *Journal of Labor Economics*, 4(3), 1-39.
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In J.G. Richardson (dir.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 2-3.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J. S. (1987). The Relations between School and Social Structure. In M. T. Hallinan (dir.), *The Social Organization of Schools: New Conceptualizations of the Learning Process* (p. 177-204). New York, NY: Plenum.
- Corcoran, M., Gordon, R., Laren, D. et Solon, G. (1992). The association between men's economic status and their family and community origins. *American Sociological Review*, 63, 424-451.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 267-280.
- Cyrulnick, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob.
- De Graaf, P. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59, 237-246.
- 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.
- Dumais, S.A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: the role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- 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.
- Furstenberg, F. et Hughes, M. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 580-592.
- Garnezy, N. et Masten, A.S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E.M. Cummings, A.L. Greene et K.H. Karraker (dir.), *Life-span developmental*

- psychology: Perspectives on stress and coping* (p. 151-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- 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.
- Hallinger, P. et Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. The elusive search for an association. *Education Administration Quarterly*, 9(3), 157-191.
- Heck, R.H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Education Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Hauser, R.M. et Sewell, W.M. (1986). Family effects in simple models of education, occupational status, and earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo studies. *Journal in Labor Economics*, 4(3), 83-115.
- Kalmijn, M. (1994). Mother's occupational status and children's schooling. *American Sociological Review*, 59, 257-275.
- Kahne, J., O'Brien, J., Brown, A. et Quinn, T. (2001). Leveraging social capital and school improvement: The case of a school network and a comprehensive community initiative in Chicago. *Education Administration Quarterly*, 37(4), 429-461.
- Kaufman, J. et Gabler, J. (2004). Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics*, 32, 145-168.
- Lopez, E. (1996). *Social capital and the educational performance of latino and non-latino youth*. ISRI Research Report No. 11. San Luis Obispo, CA: Julian Samora Research Institute.
- Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development: successful adaptation despite risk and adversity. In M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (p. 1-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milne, A.M., Myers, D.E. et Rosenthal, A.S. (1986). Single parents, working mothers, and education achievement of school children. *Sociology of Education*, 59, 125-139.
- Morgan, S.L. et Sørensen, A.B. (1999). Parental networks, social closure, and mathematical learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64(5), 661-681.
- 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.
- Nettles, S.M. et Pleck, J.H. (1993). *Risk, resilience, and development: The multiple ecologies of black adolescents*. Baltimore, MD: The John Hopkins University/Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96, 215-230.
- Orr, A.J. (2003). Black-white differences in achievement: The white importance of wealth. *Sociology of Education*, 76, 281-304.

- Parcel, T.L. et Dufur, M.J. (2001). Capital at home and at school: Effects on child social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 63(1), 32-47.
- Parcel, T.L. et Menaghan, E.G. (1994). Early parental work, family social capital, and early outcomes. *American Journal of Sociology*, 99(4), 972-1009.
- Parcel, T.L. et Menaghan, E.G. (1993). Family social capital and children's behaviour problems. *Social Psychology Quarterly*, 52(2), 120-135.
- Pianta, R.C. et Walsh, D.J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-421.
- Pribesh, S. et Downey, D.B. (1999). Why are residential and school moves associated with poor school performance? *Demography*, 36(4), 521-534.
- Putnam, R.D. (1996). *La société civile en déclin : pourquoi? et après?* Ottawa : Centre canadien de gestion.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone : America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1) 65-78.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. New York, NY : Simon and Schuster.
- Raudenbush, S.W. et Willms, J.D. (1991). *Schools, classrooms, and pupils: International studies of schooling from the multilevel perspective*. New York, NY : Academic Press.
- Rigsby, L.C. (1994). The americanization of resilience : Deconstructing research practice. In M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 85-94). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Rothman, R. (1995). *Measuring up: Standards, assessment, and school reform*. San Francisco, CA : Josey-Bass.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Smith, M.H., Beaulieu, L.J. et Israel, G.D. (1992). Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the South. *Journal of Research in Rural Education*, 8(1), 75-87.
- Sui-Chui, E.H. et Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Teachman, J.D., Paasch, K. et Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social forces*, 75(4), 1343-1359.
- Thomson, E., Hanson, T.L. et McLanahan, S.S. (1994). Family structure and child well-being : Economic resources vs. parental behaviors. *Social Forces*, 73(1), 221-242.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 45-72). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.
- Werner, E.E. (1994). Overcoming the odds. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 15, 131-136.
- White, M.J. et Glick, J.E. (2000). Generation status, social capital, and the routes out of high school. *Sociological Forum*, 15(4), 671-691.

Zhang, X.Y., DeBlois, L., Deniger, M.A. et Kamanzi, C. (sous presse). A theory of success for disadvantaged children: Re-conceptualisation of social capital in the light of resilience. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2).

Zhang, X.Y. (2002). The distribution of access to educational resources for 8<sup>th</sup> grade math in Canada: How equitable is it? In P. de Broucker et A. Sweetman (dir.), *Towards evidence-based policy for canadian education/Vers des politiques canadiennes d'éducation fondées sur la recherche*. Montréal et Kingston: McGill-Queen's University/ Press for the John Deutsch Institute.