

CAPITAUX DES AGENTS SOCIAUX ET PRODUCTION DE LA DISTANCE AU NIVEAU DES RENDEMENTS SCOLAIRES DANS LE COLLÈGE MODERNE DE PROXIMITÉ DE LA CITE DU PORT DE TREICHVILLE (CÔTE D'IVOIRE)

SILUE Abou,

*Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB), Abidjan, Côte d'Ivoire
Socio-anthropologue, Enseignant-Chercheur au département de
Sociologie,*

*Spécialiste de Sociologie et Anthropologie de l'Education,
Laboratoire Société, Individu, Culture (LaSIC)*

abousilue15@gmail.com

VE WOYI Beth Sherina

*Doctorante en Sociologie, Spécialiste de Sociologie de la famille et de
l'éducation*

*Institut d'Ethnosociologie (IES), Université Félix Houphouët-Boigny,
Abidjan, Côte d'Ivoire*

BOUAKI Kouadio Baya

*Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB), Abidjan, Côte d'Ivoire
Enseignant-Chercheur au département de Sociologie,*

Spécialiste de Sociologie du Politique

Laboratoire Société, Individu, Culture (LaSIC)

Résumé

Cet article analyse la production sociale de la distance au niveau des rendements scolaires dans les collèges de proximité, en prenant pour cas d'étude le Collège Moderne Cité du Port de Treichville à Abidjan. Fondée sur la théorie des capitaux de Pierre Bourdieu (1986), l'étude mobilise une approche qualitative fondée sur 27 entretiens semi-directifs conduits et, complétés par une observation participante. Les résultats démontrent que les rendements scolaires dans ce collège de proximité ne résultent pas uniquement de la distance géographique entre le domicile et l'établissement, mais constituent une production sociale complexe, façonnée par l'interaction des capitaux économique, culturel et social des agents. Le capital économique détermine la participation scolaire en conditionnant l'accès aux

outils pédagogiques essentiels et aux moyens de transport. Le capital culturel joue un rôle central dans l'acquisition des codes scolaires, la transmission des aspirations professionnelles et la capacité à mobiliser le langage légitime de l'institution scolaire. Le capital social agit comme un amplificateur. Il renforce les inégalités scolaires lorsqu'il est faible et compense les déficits économiques ou culturels lorsqu'il est fort. Ces résultats invitent à reconsidérer les politiques de proximité scolaire en les articulant à une prise en charge des inégalités sociales sous-jacentes aux parcours des apprenants.

Mots-clés : capitaux sociaux, rendements scolaires, collèges de proximité, distance sociale, inégalités scolaires

Abstract

This article analyses the social production of distance in school performance within proximity colleges, taking as a case study the Collège Moderne Cité du Port de Treichville in Abidjan. Grounded in Pierre Bourdieu's (1986) theory of capitals, the study employs a qualitative approach based on 27 semi-structured interviews conducted with students, teachers, parents, educators, a school counsellor, and a deputy headmistress, supplemented by participant observation. The results demonstrate that academic performance in this proximity school does not result solely from the geographical distance between students' homes and the school, but constitutes a complex social production shaped by the interaction of economic, cultural, and social capital. Economic capital determines school participation by conditioning access to essential pedagogical tools and transport. Cultural capital plays a central role in the acquisition of school codes, the transmission of professional aspirations, and the ability to mobilise the legitimate language of the school institution. Social capital acts as an amplifier: it reinforces school inequalities when weak and compensates for economic or cultural deficits when strong. These findings call for a reconsideration of proximity school policies, linking them to a broader response to the social inequalities underlying students' educational trajectories.

Keywords: social capital, school performance, proximity schools, social distance, school inequalities

Introduction

Les politiques éducatives ivoiriennes, longtemps héritées d'un modèle scolaire élitiste, ont dû composer avec un défi structurel. Au-delà des insuffisances de l'offre éducative, des facteurs liés à la demande scolaire elle-même contribuent à la non-scolarisation persistante des enfants, comme l'ont montré les travaux consacrés au suivi des enfants non scolarisés en Côte d'Ivoire (Kouadio et al., 2018). C'est pour répondre conjointement à ces contraintes que le gouvernement ivoirien a engagé, à partir des années 2000, une politique de massification scolaire au premier cycle du secondaire, dont la construction de collèges de proximité constitue l'un des principaux leviers.

En Côte d'Ivoire, la politique des collèges de proximité constitue l'une des réponses institutionnelles majeures apportées par l'État aux défis de la scolarisation universelle au premier cycle secondaire. Initiée dès 2009 dans le cadre de partenariats avec des bailleurs de fonds internationaux (Agence Française de Développement, Banque mondiale, Millenium Challenge Corporation) et encadrée par l'Arrêté ministériel n° 0043/MENETFP/Cab du 24 avril 2017, cette politique vise à rapprocher les établissements scolaires des lieux d'habitation des élèves, en particulier dans les zones rurales et semi-urbaines. Son objectif central est de réduire les obstacles liés à la distance géographique, perçus comme des freins majeurs à la scolarisation et à la réussite scolaire, notamment pour les jeunes filles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023).

Un collège de proximité se définit précisément comme un établissement secondaire implanté à moins de cinq kilomètres des lieux d'habitation des élèves, conçu pour réduire les disparités sociales et géographiques d'accès à l'école, tout en garantissant la qualité de la formation et le respect des contraintes budgétaires de l'État (Kouyaté, 2019).

Cette politique repose sur un présupposé implicite : la proximité géographique entre l'élève et son établissement scolaire favorise mécaniquement l'amélioration des rendements scolaires, en réduisant la fatigue des trajets, les retards, l'absentéisme et les risques d'abandon. Des études ivoiriennes font constater effectivement des taux de réussite élevés dans certains collèges de proximité : 94,42 % au Collège Moderne de Languibonou en 2024 (Kra et Kouadio, 2024) ; 92,86 % au Collège Moderne Danho Paulin Claude d'Attécoubé en 2023-2024. Ce constat ne fait pas consensus dans la littérature scientifique consacrée aux collèges de proximité ivoiriens, traversé par deux approches concurrentes. La première y voit un levier efficace d'amélioration des rendements scolaires par la réduction des obstacles liés à l'éloignement, la distance géographique. La seconde souligne au contraire les limites persistantes de ce dispositif (effectifs pléthoriques, précarité des conditions d'apprentissage, vétusté des infrastructures), qui compromettent, dans plusieurs départements, la qualité de l'enseignement dispensé (Koffi et al., 2021 ; Assué et al., 2022).

Cependant, une observation exploratoire au Collège Moderne Cité du Port de Treichville à Abidjan révèle une réalité contrastée qui questionne radicalement ce présupposé. Au cours de l'année 2023-2024, sur un effectif de 814 élèves, seuls 17,57 % ont obtenu la moyenne au premier trimestre et 19,90 % au deuxième trimestre. La classe de 5^{ème} n'enregistre que 10,13 % d'élèves admis, avec une moyenne générale de 9,78 sur 20. En 2024-2025, les tendances restent préoccupantes : 46,34 % des élèves de 6^{ème} et 30,94 % de ceux de 4^{ème} ont atteint la moyenne. Or ce collège est bien un établissement de proximité, situé à faible distance des zones d'habitation de ses élèves.

Ce paradoxe, la proximité géographique sans performance scolaire, constitue la mise en problématisation sociologique de ce présent travail. Il invite à dépasser l'explication par la distance physique ou distance géographique pour explorer les

mécanismes sociaux, économiques et culturels qui produisent la distance scolaire. En référence à la théorie des capitaux de Pierre Bourdieu (1986), la distance qui compte dans la production des rendements scolaires n'est pas seulement métrique, elle est sociale, culturelle et économique.

Si les limites institutionnelles et infrastructurelles des collèges de proximité ont déjà été documentées, peu de travaux interrogent ce phénomène du point de vue des inégalités de capitaux entre agents sociaux au sein d'un même établissement. C'est ce fossé que la présente étude se propose de combler, en déplaçant le regard de la distance géographique comme critère fondateur de la politique de proximité scolaire, vers la distance sociale produite par les capitaux économique, culturel et social des familles.

Le choix de ce sujet se justifie à un triple niveau. Sur le plan scientifique, notons que la littérature ivoirienne consacrée aux collèges de proximité s'est jusqu'ici essentiellement focalisée sur les carences infrastructurelles et matérielles de ces établissements (Koffi et al., 2021 ; Assué et al., 2022). Elle ne s'est même pas penchée sur les inégalités de capitaux entre agents sociaux comme mécanisme explicatif des écarts de rendements scolaires observés au sein d'un même établissement. Sur le plan social et politique, l'enjeu est d'autant plus pressant que la politique des collèges de proximité mobilise des investissements publics et des partenariats internationaux considérables (Agence Française de Développement, Banque mondiale, Millenium Challenge Corporation), dont la portée mérite d'être interrogée au regard des inégalités sociales qu'elle ne parvient pas, à elle seule, à corriger. Puis, sur le plan pratique, ce travail répond à une préoccupation immédiate des acteurs de terrain, chefs d'établissement, enseignants et inspecteurs, confrontés quotidiennement à des écarts de performance qu'ils peinent à expliquer par le seul critère de la distance

géographique, et qui appellent des grilles de lecture renouvelées pour orienter leurs pratiques.

Ce problème sociologique, des rendements scolaires en difficulté au sein même d'un établissement présenté comme un modèle de proximité, invite à formuler la question de recherche centrale suivante : en quoi les capitaux des agents sociaux produisent-ils la distance au niveau des rendements scolaires dans le Collège Moderne Cité du Port de Treichville ? Trois questions spécifiques de recherche correspondant chacune à l'une des trois formes de capital mobilisées par le cadre théorique bourdieusien, ont été formulés : comment le capital culturel des agents légitime-t-il la production de la distance au niveau des rendements scolaires ? Dans quelle mesure le capital économique justifie-t-il l'effet de la distance au niveau des rendements scolaires ? Comment le capital social influence-t-il la production de la distance au niveau des rendements scolaires ?

Cette étude vise à analyser la production de la distance au niveau des rendements scolaires dans le collège de proximité étudié. De façon spécifique, trois objectifs en découlent : identifier le capital culturel des agents sociaux dans la production de la distance dans le système scolaire. ; décrire la fonction du capital économique dans l'effet de la distance sur les rendements scolaires ; examiner la manière dont le capital social influence la production sociale de la distance. Puis, l'hypothèse retenue est : les trois formes de capital (économique, culturel et social) interagissent pour produire socialement cette distance, indépendamment de la proximité géographique de l'établissement. En d'autres termes, les capitaux des agents sociaux produisent la distance au niveau des rendements scolaires.

Pour mieux saisir la manière dont la production de la distance au niveau des rendements scolaires dans le collège moderne de

proximité étudié, la théorie des capitaux de Bourdieu (1986) a été adoptée.

Selon Bourdieu, les positions sociales des individus ne s'expliquent pas uniquement par leurs ressources matérielles, mais par l'ensemble des ressources (économiques, culturelles, sociales, symboliques) qu'ils détiennent et qu'ils peuvent mobiliser dans les différents champs sociaux. Cette vision plurielle du capital rompt avec la conception économiste unidimensionnelle héritée de Marx (1867), pour proposer une sociologie des ressources sociales dans toute leur complexité.

Pour Jourdain et Naulin (2011), la théorie bourdieusienne des capitaux ne se comprend pleinement qu'articulée aux notions de champ et d'habitus. Selon lui, le champ scolaire constitue un espace social structuré où les agents occupent des positions inégales selon le volume et la structure de leurs capitaux. Tandis que l'habitus désigne les dispositions durables, intériorisées dès l'enfance, qui orientent les pratiques des agents sans que ceux-ci en aient nécessairement conscience. Cette articulation éclaire pourquoi des agents dotés de capitaux objectivement mesurables ne les convertissent pas tous de la même manière en réussite scolaire. La conversion des capitaux dépend des dispositions incorporées par les agents et des règles propres au champ scolaire dans lequel ils évoluent.

Dans le contexte scolaire, le capital économique conditionne l'accès aux ressources éducatives (fournitures, manuels, cours particuliers, transport) et constitue un facteur structurant des conditions d'apprentissage. Les élèves issus de familles à faible capital économique se trouvent dans une situation de handicap cumulatif qui compromet leur participation active aux apprentissages (Becker, 1964 ; Schultz, 2009).

Puis, Bourdieu distingue dans le capital culturel trois états : incorporé (habitus, manières de parler, goûts, dispositions cognitives intériorisées), objectivé (livres, instruments, œuvres possédées) et institutionnalisé (diplômes et titres scolaires).

Dans le cadre de la présente étude, c'est l'état incorporé qui se révèle le plus décisif dans la réussite scolaire, dans la mesure où l'école évalue et valorise des dispositions culturelles qui ne sont pas distribuées équitablement dans la société, favorisant les enfants dont la socialisation familiale est la plus proche de la culture scolaire légitime (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bernstein, 1971 ; Duru-Bellat, 2002). Aussi, certains auteurs comme Coleman (1988), Dufur et al. (2024) et Guitey (2021), ont montré l'influence du capital social (implication des parents dans la scolarité, participation aux instances scolaires, réseaux de soutien communautaire) sur les rendements scolaires. La distance structure les relations sociales et permet de marquer la différence.

La revue conduite par Hikmat (2024) confirme la persistance et l'adaptabilité du cadre bourdieusien pour rendre compte de la reproduction des inégalités scolaires. Elle souligne la nécessité d'une réinterprétation contextuelle du capital culturel selon les aires socioculturelles considérées. Ce qui légitime son application au contexte scolaire ivoirien. Dans la même veine, l'étude de Pishghadam, Naji Meidani et Khajavy (2023), menée en Asie du Sud-Est, établit empiriquement que les capitaux économique, social et culturel des familles agissent de façon combinée sur la réussite scolaire. Cette étude a montré la pertinence d'une lecture plurielle et croisée des capitaux pour analyser les rendements scolaires dans des contextes éducatifs non occidentaux comparables à celui de la Côte d'Ivoire.

Dans le contexte scolaire ivoirien, la distance ne se réduit pas à sa dimension physique. les kilomètres qui séparent le domicile de l'école. Elle comporte également une dimension institutionnelle, liée aux limites internes de l'établissement scolaire (infrastructures, ressources pédagogiques), et une dimension sociale, liée à l'écart entre la culture familiale des élèves et la culture légitime valorisée par l'institution scolaire. C'est à ce niveau qu'on observe que par les inégalités de

capitaux entre les familles produisent la distance sociale à l'école. Car, des élèves résidant à une même distance géographique de l'établissement peuvent obtenir des résultats scolaires radicalement différents si leurs dotations en capital culturel, économique et social divergent. Ce qui signifie que la proximité géographique est nécessaire mais non suffisante pour garantir l'égalité des chances scolaires.

Ainsi, ce travail est structuré en trois parties. Après l'introduction, qui expose le contexte, la problématique, les questions et les objectifs de recherche, et le cadre théorique bourdieusien mobilisé, la première partie expose la méthodologie de l'étude. La deuxième partie présente les résultats, organisés autour du capital culturel, du capital économique et du capital social dans la production de la distance scolaire. La troisième partie propose une discussion confrontant résultats due la présente recherche aux travaux antérieurs et en examine les limites.

1. Méthodologie de recherche

1.1. Posture épistémologique, approches qualitative et phénoménologique

Cette étude adopte une posture compréhensive et s'inscrit dans le paradigme de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1994), mobilisant les outils du codage proposés par Lejeune (2019) : codage ouvert, axial et sélectif. Ce choix méthodologique permet de comprendre les significations subjectives que les acteurs accordent à leurs expériences scolaires, et de dégager les logiques sociales sous-jacentes à la production des rendements scolaires dans le collège étudié.

À cette théorisation ancrée s'ajoute l'apport de l'approche phénoménologique (Husserl, 1913 ; Schütz, 1967), qui éclaire la compréhension des expériences vécues des agents sociaux. En privilégiant la description des significations que les acteurs

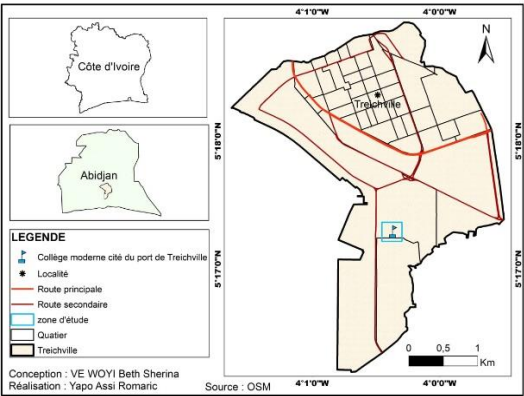
attribuent eux-mêmes à leur monde vécu, cette approche invite à ne pas réduire élèves, parents et enseignants à de simples porteurs de capitaux, mais à restituer, à travers leur parole, le sens qu'ils donnent subjectivement à la distance scolaire qu'ils vivent au quotidien. Elle complète ainsi la théorisation ancrée en ancrant l'analyse des logiques sociales dans le vécu concret des acteurs eux-mêmes.

De plus, cette étude s'inscrit par ailleurs dans le champ de la sociologie de l'éducation, plus précisément dans la sociologie des inégalités scolaires. Ce champ spécifique de la sociologie questionne la manière dont les ressources sociales des familles structurent les trajectoires et les rendements scolaires (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Coleman, 1988). Ce positionnement disciplinaire justifie le recours à une démarche qualitative et inductive, plus apte à restituer la complexité des expériences vécues par les différents acteurs scolaires, agents sociaux qu'une approche quantitative.

1.2. Terrain et population à l'étude

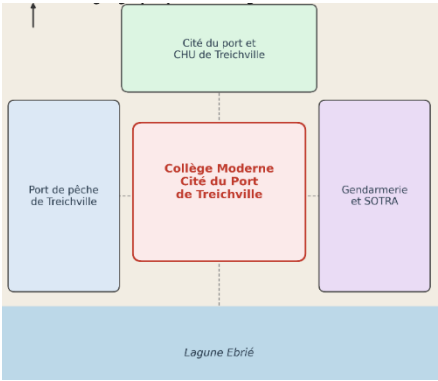
Le terrain est le Collège Moderne Cité du Port de Treichville, unique collège de proximité de la commune de Treichville, situé dans le district autonome d'Abidjan. Ce collège présente une singularité géographique remarquable : implanté en zone portuaire, il est bordé à l'ouest par le port de pêche de Treichville, à l'est par la gendarmerie et la SOTRA, au nord par la cité du port et le CHU de Treichville, et au sud par la lagune Ebrié. Sa population scolaire est principalement composée d'enfants d'ouvriers portuaires et de fonctionnaires de revenus moyens, offrant un terrain propice à l'analyse des effets des inégalités sociales sur les rendements scolaires.

Carte 1 : La zone de Treichville



Source : Enquête de terrain, 2024

Figure 1. Situation géographique du Collège Moderne Cité du Port de Treichville



Source : Enquête de terrain, avril 2025

1.3. Échantillon et collecte de données

L'échantillon comprend 27 personnes, sélectionnées par choix raisonné et par effet de boule de neige : 11 élèves, 4 enseignants, 8 parents d'élèves, 2 éducateurs, 1 inspecteur d'orientation et 1 cheffe d'établissement adjointe (tableau 1). Les données ont été

collectées entre le 7 et le 25 avril 2025, par entretiens semi-directifs, observation participante (présence régulière en classe, participation aux réunions, aux conseils de classe) et grilles d'observation structurées autour des trois dimensions de capital. Les entretiens, enregistrés avec le consentement des participants, ont été intégralement transcrits avant d'être soumis à l'analyse thématique. Le tableau ci-dessous présente l'échantillon de l'étude.

Tableau 1. Composition de l'échantillon selon la catégorie d'acteurs

Catégorie d'acteurs	Effectif	Proportion (%)
Élèves	11	40,7
Enseignants	4	14,8
Parents d'élèves	8	29,6
Éducateurs	2	7,4
Inspecteur d'orientation	1	3,7
Cheffe d'établissement adjointe	1	3,7
Total	27	100,0

Source : Enquête de terrain, avril 2025

Le recours à l'échantillonnage par choix raisonné se justifie par la connaissance approfondie que les enseignants, les inspecteurs, les éducateurs, les élèves et les parents d'élèves possèdent des rendements scolaires au sein de ce collège de proximité et directement concernés par le phénomène étudié. Ces acteurs sont en mesure de fournir des données étroitement ancrées dans les réalités du terrain. L'échantillonnage par effet de boule de neige a, quant à lui, permis d'identifier des participants pertinents mais non immédiatement visibles. Chaque enquête initial a la possibilité de recommander d'autres personnes partageant une expertise ou une expérience similaire. La diversité des catégories d'acteurs mobilisées répond à une logique de complémentarité informationnelle. Les enseignants éclairent les pratiques pédagogiques et leurs observations de

terrain et, les élèves restituent leur expérience scolaire quotidienne. Quant à la cheffe d'établissement adjointe, elle précise les stratégies organisationnelles et, l'inspecteur d'orientation apporte un éclairage institutionnel et réglementaire. Puis, les éducateurs rendent compte des stratégies de gestion des retards et des difficultés scolaires, tandis que les parents d'élèves présentent les formes d'implication familiale dans le suivi éducatif. Dans une approche qualitative, la validité scientifique des données dépend moins de la taille de l'échantillon que de la pertinence et de la richesse informationnelle des personnes interrogées.

1.4. Stratégie de traitement et d'analyse des données

Les entretiens, enregistrés avec le consentement des participants, ont été intégralement transcrits en deux étapes. Une première transcription réalisée avec l'appui d'assistants de recherche, suivie d'une seconde relecture personnelle ont permis de s'immerger à nouveau dans les propos recueillis et d'en vérifier la fidélité. Les données ont ensuite été organisées en trois temps : une familiarisation par la lecture répétée des transcriptions et des notes de terrain, une annotation des extraits jugés pertinents, puis un regroupement par catégorie d'acteurs (élèves, enseignants, parents, éducateurs, personnel d'encadrement) permettant une analyse comparative des points de vue.

L'analyse proprement dite a suivi les trois étapes de codage proposées par Lejeune (2019). Ces étapes sont : le codage ouvert, consistant à identifier les unités de sens et à leur attribuer des étiquettes ; le codage axial, permettant de mettre les codes en relation et de constituer des catégories plus larges ; et le codage sélectif, visant à dégager les thèmes principaux et les relations entre catégories. Cette démarche itérative s'inscrit dans la logique de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967), où la collecte, le codage et l'interprétation progressent de façon

concomitante jusqu'à saturation des données. Les thèmes ainsi dégagés ont enfin été mis en relation avec une typologie croisant les trois formes de capital selon leur niveau, faible ou élevé. Ce qui a permis de dégager huit profils-types de dotation en capital (voir tableau 2, section 2.4) ayant servi de grille de lecture transversale à l'interprétation des résultats. L'ensemble des catégories d'acteurs a été interrogé sur les mêmes dimensions du phénomène étudié, afin de faciliter ainsi une analyse comparative rigoureuse (Lincoln et Guba, 1985). La triangulation des données issues des différentes sources (entretiens semi-directifs, observation participante et grilles d'observation structurées), a par ailleurs permis de renforcer la légitimité des résultats en croisant plusieurs types de données sur un même phénomène. Cette démarche répond plus précisément aux quatre critères de scientificité de la recherche qualitative proposés par Lincoln et Guba (1985). Il s'agit de : la crédibilité, renforcée par la triangulation des sources de données et par la relecture répétée des transcriptions ; la fiabilité, garantie par l'application cohérente du même protocole de collecte et d'analyse à l'ensemble des catégories d'acteurs ; la transférabilité, rendue possible par une description détaillée du contexte de l'étude et des profils des enquêtés ; et la confirmabilité, assurée par l'ancrage systématique des interprétations proposées dans les données empiriques recueillies.

2. Résultats

2.1. Capital culturel et production de la distance scolaire

Cette sous-partie identifie les mécanismes par lesquels le capital culturel des agents sociaux produit la distance au niveau des rendements scolaires. Trois mécanismes se dégagent de l'analyse.

2.1.1. L'indisponibilité parentale comme rupture du relais culturel

Le premier mécanisme par lequel le capital culturel produit la distance au niveau des rendements scolaires est l'indisponibilité des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants. Les données de terrain révèlent que la majorité des élèves du Collège Moderne Cité du Port ne bénéficient pas d'un suivi régulier à domicile, non par désintérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants, mais en raison de contraintes temporelles et économiques qui structurent leur quotidien.

Les parents interrogés décrivent des journées de travail qui commencent tôt le matin et se terminent tard le soir, laissant peu de temps et d'énergie pour l'accompagnement scolaire. L'un d'eux formule cette réalité avec une franchise désarmante :

« Mais est-ce que moi-même j'ai le temps pour voir, moi je sors le matin c'est la nuit je viens, je suis fatigué... nous on se cherche donc vraiment ce côté-là c'est la maman de se débrouiller. »

Les enseignants confirment cette observation et en mesurent les effets sur les apprentissages :

« C'est sûrement à la maison y'a pas de suivi. On ne sait si l'enfant a un devoir qu'il doit rendre, ce qui se passe y'a pas de suivi ; l'enfant il quitte l'école, il va à la maison, il dépose son cahier et il revient souvent comme ça à l'école sans avoir regardé, et les évaluations le démontrent. »

Cette indisponibilité parentale traduit un déficit de capital culturel dans sa dimension de relais éducatif familial. Elle prive les élèves d'un étayage cognitif essentiel à la consolidation des apprentissages scolaires et les livre à eux-mêmes dans la gestion de leur travail. Même lorsque des parents souhaitent soutenir leurs enfants, le faible niveau d'instruction

de certains d'entre eux limite leur capacité à le faire effectivement.

À l'inverse, certains élèves bénéficient d'un encouragement parental, même modeste, qui suffit à soutenir leur engagement scolaire : « *Elle m'encourage à étudier* », confie une élève ; un autre affirme : « *Mon papa m'aide un peu à étudier* ». Ce soutien, bien que limité dans son contenu pédagogique, agit comme une ressource motivationnelle qui distingue ces élèves de ceux dont l'environnement familial reste silencieux sur la scolarité. Il apparaît ainsi que l'effet du capital culturel sur les apprentissages ne dépend pas seulement de sa richesse objective, mais de la capacité, même minimale, des parents à signifier à l'enfant l'importance de l'école.

2.1.2. Les aspirations professionnelles comme médiation du capital culturel

Un deuxième mécanisme par lequel le capital culturel agit sur les rendements scolaires est celui des aspirations professionnelles. Les données montrent que les élèves qui ont des projets d'avenir clairs, précis et valorisés par leur milieu familial développent une motivation scolaire plus forte que ceux dont les horizons d'avenir sont flous ou absents.

Certains élèves expriment des ambitions précises, par moment directement inspirées de modèles familiaux : « *Je veux devenir sous-préfet comme ma tante* », souligne l'un d'eux ; « *Je rêve de devenir hôtesse de l'air* », confie un autre ; « *Ce que je veux faire plus tard, je veux être architecte* ». Ces aspirations constituées fonctionnent comme une ressource motivationnelle qui oriente l'engagement scolaire et donne du sens à l'effort académique.

En revanche, plusieurs élèves expriment une incertitude profonde sur leur avenir professionnel : « *Pour le moment je ne sais pas* ». La cheffe d'établissement adjointe observe que cette absence de projet d'avenir se manifeste directement dans les comportements scolaires : « *Moi je prends les 3ème tout le*

temps, pas de motivation personnelle à l'étude, aucune, ça ne les intéresse pas ». Cette désorientation reflète souvent un déficit de capital culturel familial : l'absence de modèles professionnels valorisés dans l'entourage immédiat prive les élèves d'un horizon de sens qui oriente et soutient leur investissement scolaire.

2.1.3. La distance culturelle à l'entrée en 6^{ème}

Le troisième mécanisme est celui de la distance culturelle à l'entrée au collège. Les données des observations et entretiens révèlent que de nombreux élèves arrivent en classe de 6^{ème} avec des lacunes fondamentales en lecture, en écriture et en grammaire, qui produisent une rupture entre la culture scolaire légitime et la culture familiale héritée. Un enseignant décrit cette réalité avec précision :

« Mais il écrit un truc même toi-même tu n'arrives même pas à lire, donc quand tu fais un tri tu vois que l'enfant n'est pas prêt pour venir en 6^{ème}, on peut le renvoyer qu'il aille reprendre cette formation. »

Cette distance culturelle à l'entrée illustre ce que Bernstein (1971) nomme le décalage entre le code restreint, socialisé dans les milieux populaires, et le code élaboré, valorisé par l'institution scolaire. Les élèves qui n'ont pas été exposés à la culture écrite, au langage formel et aux pratiques culturelles légitimes dans leur milieu familial se trouvent en situation de handicap structurel dès leur entrée au collège.

Par contre, certains élèves issus de familles à fort capital culturel bénéficient d'une préparation qui leur confère un avantage décisif : « Je suis toujours parmi les deux premiers, si je ne suis pas première je suis deuxième, le premier trimestre j'ai eu 14,25 ». Ces trajectoires de réussite illustrent que le capital culturel hérité de la famille agit comme un accélérateur de l'apprentissage scolaire, en fournissant aux élèves les outils

cognitifs et linguistiques nécessaires pour s'adapter aux codes de l'institution.

Au regard de ce qui précède, le capital culturel produit la distance scolaire par un triple mécanisme : la rupture du relais éducatif familial, l'absence ou la présence d'aspirations professionnelles structurantes, et l'écart entre les codes linguistiques et cognitifs acquis en famille et ceux valorisés par l'institution scolaire. Ces mécanismes convergent pour placer certains élèves en situation de handicap cumulatif dès leur entrée au collège, indépendamment de la distance géographique qui les sépare de l'établissement.

2.2. Capital économique et effets de distance sur les rendements scolaires

La fonction du capital économique dans l'effet de la distance sur les rendements scolaires est décrite dans cette section. Trois mécanismes structurent cet effet.

2.2.1. Le déficit en outils pédagogiques comme handicap cumulatif

Le capital économique des familles se traduit de la manière la plus, concrète, visible et la plus immédiate dans l'accès aux outils pédagogiques de base. Les données indiquent une situation de pénurie matérielle préoccupante. Certains élèves ne disposent pas régulièrement des fournitures nécessaires à leur apprentissage. Ce qui les place dans une position d'agents passifs plutôt que d'acteurs actifs de leur formation. Un enseignant décrit cette situation avec une précision illustrative :

« Malheureusement, sur 64 élèves, il y'avait que 3 qui ont apporté les outils géométriques mais c'est avec les 3 là j'ai travaillé. »

Cette situation crée un effet de segmentation à l'intérieur même de la salle de classe : une minorité d'élèves dotés du matériel adéquat peut pleinement participer aux apprentissages. Par

contre, certains, privée des outils essentiels, accumule des retards qui se transforment progressivement en déficits durables. Les éducateurs et inspecteurs confirment que l'origine de ce déficit est directement économique :

« Ils disent qu'ils n'ont pas de cahiers parce que les parents n'ont pas les moyens. »

Face à cette situation, l'institution scolaire développe des stratégies compensatoires informelles. Certains enseignants achètent eux-mêmes des fournitures pour leurs élèves, comme en atteste la cheffe d'établissement adjointe : *« Les professeurs même leur offrent des fournitures, ça existe, il a offert les cahiers, leurs cartes de bus, ça existe, j'ai trouvé ce système-là ici »*. Ces initiatives témoignent d'un engagement professionnel remarquable, mais elles ne peuvent constituer une réponse systémique à un problème structurel.

D'autres élèves bénéficient, à l'inverse, d'un soutien matériel assuré par la famille élargie. C'est ce qu'affirme cet élève : *« Mon grand-père paie mes fournitures »*. Cette observation souligne que le capital économique mobilisé pour la scolarité ne se limite pas au seul foyer parental. Mais, ce capital peut être porté par un réseau familial élargi, ce qui nuance l'analyse en termes d'unité familiale restreinte.

2.2.2. Les conditions de transport et leur impact sur la régularité

Un deuxième effet du capital économique sur les rendements scolaires passe par les conditions de transport. Bien que le Collège Cité du Port soit un établissement de proximité. Les données montrent que de nombreux élèves résident en réalité loin de l'établissement (certains à Adjamé, à Koumassi, ou dans des communes situées à 15 à 20 kilomètres) et effectuent quotidiennement des trajets longs et éprouvants pour rejoindre l'école.

Ces conditions de transport génèrent des retards réguliers et chroniques qui perturbent l'apprentissage et créent une fatigue cumulative affectant la concentration et l'engagement scolaire. Une élève décrit son quotidien dans ces propos :

« Oui madame, c'est un peu compliqué. Il y a des fois, on vient en retard. On vient trouver les cours à 7h, on dit qu'on a qu'à attendre deuxième heure. »

L'incapacité économique à assumer les frais de transport contraint certains élèves à marcher sur de longues distances, par moment en conditions difficiles : « Souvent elle vient à 18h, y'a même pas route. Elle est obligée de marcher pour arriver à la pinasse ». D'autres arrivent en retard non pas à cause de la distance, mais en raison de contraintes économiques liées aux normes sociales (l'obligation de se coiffer avant l'entrée en classe, sans disposer de l'argent nécessaire) qui révèlent comment les contraintes économiques s'articulent aux normes sociales pour produire des effets scolaires.

Les données soulignent par ailleurs des cas où le retard scolaire ne peut s'expliquer par l'éloignement géographique. Certains élèves résidant à proximité immédiate de l'établissement déclarent pourtant arriver régulièrement en retard, en raison notamment de responsabilités familiales telles que l'accompagnement de leurs cadets à l'école. Parmi ces élèves, l'un fait entendre : « Ce jour-là je partais accompagner mes petites sœurs à l'école ». Cette configuration illustre avec force le déplacement proposé par cette étude. Elle montre que la ponctualité et la régularité scolaires dépendent moins de la distance kilométrique que de l'articulation entre contraintes économiques, obligations familiales et normes sociales.

2.2.3. Le marché éducatif parallèle comme mécanisme d'amplification des inégalités

Un troisième mécanisme par lequel le capital économique produit des inégalités scolaires est l'existence d'un marché éducatif parallèle. Ce marché donne accès à des ressources pédagogiques supplémentaires aux élèves dont les familles peuvent les financer. La cheffe d'établissement confirme l'existence de cours du soir aux abords du collège : « Les enfants font des cours ce qu'on appelle cours du soir et c'est 5 000 par mois, les parents payent ».

Ces cours constituent un avantage compétitif décisif pour les élèves qui peuvent en bénéficier. Ils permettent de consolider les apprentissages, de combler certaines lacunes et de développer des stratégies d'apprentissage plus efficaces. Pour les élèves dont les parents n'ont pas les moyens d'y accéder, l'espoir de s'inscrire reste par moment reporté indéfiniment. Ces observations sont confirmées par les propos de cet élève : « J'ai dit à ma maman que je veux aller faire les cours du soir, elle dit le mois prochain ». Aussi, certains élèves disposent non seulement de toutes leurs fournitures, mais également d'un répétiteur à domicile. C'est ce que fait remarquer cet élève : « *Bon au niveau de la scolarité, on paye tous mes fournitures, j'ai même un répétiteur* ». Ce cas d'accumulation de privilèges illustre parfaitement comment le capital économique amplifie les avantages scolaires déjà constitués par le capital culturel.

Ainsi, le capital économique agit comme un filtre matériel de la participation scolaire. Il conditionne l'accès aux outils pédagogiques de base, détermine la régularité et la ponctualité des élèves à travers les conditions de transport, et façonne un accès différencié au marché éducatif parallèle. Ces trois mécanismes se cumulent pour produire, au sein d'un même établissement de proximité, des trajectoires scolaires

radicalement différenciées selon les ressources économiques des familles.

2.3. Capital social et production sociale de la distance

La manière dont le capital social influence la production sociale de la distance est examinée dans cette section. Trois dynamiques se dégagent des données.

2.3.1. La faiblesse du capital social familial

La dimension du capital social familial est révélée de manière saillante par le faible taux de participation des parents aux réunions scolaires. Un éducateur décrit cette réalité en ces termes : *« Non, ils ne viennent pas franchement, ça c'est une goutte d'eau dans la mer, parce que comme je dis, on convoque une réunion, ils sont à peine 10 »*. L'inspecteur d'orientation confirme ces propos : *« Il faut dire que comme je l'ai dit ici les parents ici ils ne s'intéressent même pas au travail de leurs enfants, c'est rare ici c'est rare de voir un parent qui va venir pour dire non je suis là pour voir comment mon enfant travaille »*.

Cette faible participation ne traduit pas nécessairement un désintérêt pour l'éducation des enfants. L'enquête fait ressortir que certains parents expriment des aspirations fortes pour la réussite scolaire de leurs enfants, mais reflète plutôt la combinaison de contraintes de temps, d'accessibilité et de distance culturelle vis-à-vis de l'institution scolaire. Confrontés à la difficulté d'accompagner directement leurs enfants, certains parents délèguent leur encadrement à des maîtres de maison, créant ainsi des configurations de soutien informel qui ne compensent pas toujours l'absence de capital social familial structuré.

Cette délégation touche également la gestion matérielle de la scolarité. Pour une faute de temps, certains parents remettent directement l'argent des fournitures à leurs enfants plutôt que de

les acquérir eux-mêmes. Cela est rapporté par la cheffe d'établissement adjointe ici : « *Comme les parents n'ont pas le temps d'acheter les fournitures, ils remettent l'argent aux enfants* ». Cette pratique, si elle traduit une volonté réelle de subvenir aux besoins scolaires, prive néanmoins l'enfant de l'accompagnement parental dans l'acquisition et l'usage du matériel pédagogique.

2.3.2. L'effondrement du capital social institutionnel

Au-delà des familles, nos données présentent un effondrement du capital social institutionnel au sein de l'établissement lui-même. Le COGES (Comité de Gestion), instance censée jouer un rôle de lien entre l'école et la communauté, ne fonctionne pas efficacement et ne parvient pas à répondre aux besoins exprimés par les acteurs scolaires. Un enseignant exprime sa déception en ces mots : « *Jusqu'à on demande au COGES de prendre le relais et puis le COGES aussi vraiment ça ne marche pas* ». La cheffe d'établissement déplore quant à elle l'absence de maintenance des équipements pédagogiques : « *que la direction par le biais du COGES fasse en sorte que les cours se passent bien, les tableaux ils sont perforés, tu vois le professeur en train de saliver la craie, parce que l'enfant derrière il ne voit pas* ».

Cette défaillance institutionnelle contraste avec des demandes précises formulées par les familles elles-mêmes. Un enseignant rapporte ainsi que le COGES et les parents étaient demandeurs de cours de soutien pour les classes d'examen, demande restée sans suite faute de moyens du comité.

Cet effondrement du capital social institutionnel affecte la capacité collective de l'établissement à mobiliser des ressources pour améliorer les conditions d'apprentissage. Il contribue à isoler les différents acteurs (enseignants, élèves, parents) dans des stratégies individuelles de survie scolaire, sans possibilité de construire des réponses collectives et durables aux défis structurels identifiés.

2.3.3. Dynamiques de solidarité communautaire comme ressources compensatoires

Paradoxalement, les données indiquent également des formes de solidarité communautaire qui fonctionnent comme des ressources compensatoires partielles face aux déficits de capital économique et institutionnel. Ces solidarités se manifestent principalement à travers l'engagement individuel de certains enseignants qui achètent des fournitures, des cartes de transport et organisent des cours de renforcement pour leurs élèves. La Fédération des Associations des Grandes Écoles (FAGE) intervient également de manière ponctuelle pour offrir des kits scolaires lors des journées d'excellence.

Ces initiatives incluent également l'organisation de cours de renforcement par certains enseignants au bénéfice des élèves en difficulté. L'un d'eux le confirme en ces mots: « *Ils organisent les cours de renforcement pour aider les enfants* ».

Ces dynamiques de solidarité, bien que réelles, présentent une limite structurelle. Elles sont ponctuelles, non institutionnalisées et dépendent de l'initiative individuelle des acteurs plutôt que de mécanismes collectifs stables. Elles illustrent néanmoins la capacité de l'école à développer des formes autonomes de capital social compensatoire face aux déficiences institutionnelles et aux inégalités économiques des familles.

Ainsi, le capital social se révèle ainsi ambivalent : sa faiblesse, qu'elle soit familiale ou institutionnelle, amplifie les inégalités déjà produites par les déficits économiques et culturels. Alors que sa mobilisation ponctuelle par certains acteurs comme les enseignants, associations, constitue une ressource compensatoire partielle, bien que non institutionnalisée et donc insuffisante pour corriger structurellement les inégalités scolaires.

2.4. Une typologie des profils de dotation en capital dégagée à partir des formes de capitaux étudiés

L'articulation des trois formes de capital identifiées dans les résultats précédents permet de construire une typologie croisant leur niveau (faible ou élevé) afin de dégager des profils-types de dotation en capital des élèves du collège étudié. Ces profils-types sont mentionnés dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2. Typologie des profils de dotation en capital des élèves

Capital économique	Capital culturel	Capital social	Idéal type	Indicateur illustratif
Faible	Faible	Faible	Dépossession multiple	Parents aux revenus précaires
Faible	Faible	Élevé	Capital social compensatoire	Soutien d'un réseau associatif
Faible	Élevé	Faible	Dépossession économique	Parents attachés à l'école mais aux revenus insuffisants
Faible	Élevé	Élevé	Ressources culturelles et sociales	Environnement familial valorisant
Élevé	Faible	Faible	Capital économique cloisonné	Parents pouvant payer les frais de scolarité
Élevé	Faible	Élevé	Capital économique et réseau stratégique	Familles aux moyens financiers et relations influentes
Élevé	Élevé	Faible	Capital culturel dominant	Parents diplômés, réseau social limité
Élevé	Élevé	Élevé	Accumulation des privilèges	Parents diplômés, capital financier, réseau influent

Source : Enquête de terrain, avril 2025.

Cette typologie met en évidence que seule la configuration d'accumulation des privilèges (la combinaison simultanée des trois capitaux à un niveau élevé) garantit une position scolaire pleinement favorable. En revanche, la configuration de dépossession multiple concentre les plus grandes difficultés. Entre ces deux pôles, les configurations intermédiaires révèlent

la capacité d'un capital fort à compenser partiellement, mais non intégralement, la faiblesse des deux autres, confirmant le rôle amplificateur du capital social dégagé dans les présents résultats.

3. Discussion

3.1. La production sociale de la distance : un objet sociologique renouvelé

Les résultats de la présente étude confirment l'hypothèse centrale formulée à l'issue de la reconstruction de l'objet sociologique. Les capitaux des agents sociaux produisent la distance au niveau des rendements scolaires, indépendamment de la proximité géographique de l'établissement. Les trois formes de capital interagissent dans une dynamique cumulative. La faiblesse du capital économique limite l'accès aux ressources pédagogiques et aggrave les conditions de transport. Puis, la faiblesse du capital culturel réduit la capacité des élèves à s'adapter aux codes de l'institution scolaire et prive les familles de la capacité de soutenir les apprentissages à domicile. Aussi, la faiblesse du capital social amplifie ces déficits en privant les élèves des réseaux de soutien et d'opportunités qui pourraient compenser les insuffisances économiques et culturelles.

Ce résultat rejoint et enrichit les conclusions de Bourdieu et Passeron (1970) sur la reproduction sociale par l'école, en les appliquant à un contexte africain contemporain spécifique. Il converge également avec les travaux de Coleman (1988) sur le rôle du capital social dans la réussite scolaire avec ceux de Duru-Bellat (2002) sur les inégalités scolaires comme mythes méritocratiques. Les données de la présente étude confirme les études ivoiriennes de Koffi et al. (2021) et Assué et al. (2022) sur les difficultés structurelles des collèges de proximité.

3.2. Regard croisé et différencié sur la production de la distance au niveau des rendements scolaires

Cette production sociale de la distance éclaire les évaluations positives portées sur certains collèges de proximité ivoiriens. Si la réduction de la distance géographique améliore l'accès physique à l'établissement, elle ne garantit pas ce que l'on nomme la proximité éducative, soit l'adéquation entre les ressources familiales et les exigences de l'institution scolaire. Les résultats du présent travail convergent ainsi avec les travaux de Koffi et al. (2021) sur les difficultés matérielles observées dans plusieurs collèges de proximité. De même, ils confirment ceux d'Assué et al. (2022) sur la vétusté des infrastructures scolaires dans le département de Dabakala. Mais, ils déplacent l'analyse du seul registre des insuffisances institutionnelles vers celui de leurs effets différenciés sur les rendements scolaires des élèves selon leurs dotations en capital.

Les résultats nuancent également les travaux de Kra et Kouadio (2024) sur le décrochage scolaire au Collège Moderne de Languibonou, qui privilégient une explication centrée sur les causes économiques et individuelles du phénomène. Dans le cas du Collège Cité du Port de Treichville, la distance scolaire apparaît d'abord culturelle et relationnelle avant d'être strictement matérielle. Le déficit de capital social institutionnel (incarné par un COGES peu fonctionnel et des équipements pédagogiques dégradés) agit comme un facteur indirect mais décisif, qui fragilise autant les relations entre acteurs scolaires que les ressources économiques disponibles.

3.3. Limites des théories face à l'explication des nouvelles réalités sociales

Cette étude comporte des limites inhérentes à sa démarche qualitative et à son ancrage dans un seul établissement, qui limitent la généralisation statistique des résultats. La théorie de Bourdieu, si elle fournit un cadre puissant analytique, présente

également des limites reconnues. Elle insiste fortement sur la reproduction des inégalités et accorde peu d'attention aux formes de résilience et aux stratégies de résistance individuelle. Cette théorie mobilise le capital économique sans toujours rendre compte des conséquences concrètes de la pauvreté sur l'expérience scolaire quotidienne. Cette limite invite à mettre le cadre bourdieusien en dialogue avec d'autres perspectives théoriques, par exemple la théorie de l'action rationnelle développée par Boudon (1998). Cette théorie explique les inégalités des chances scolaires non par la seule reproduction structurale des capitaux, mais par les calculs coûts-avantages que les familles opèrent différemment selon leur position sociale face à la poursuite des études.

Des recherches complémentaires s'imposent pour prolonger et généraliser ces résultats. Parmi ces recherches, l'on peut noter trois pertinentes : une étude comparative dans plusieurs collèges de proximité à Abidjan, une approche quantitative permettant de tester à plus grande échelle les relations entre capitaux et rendements scolaires, et une intégration de la perspective de Bernard Charlot sur le rapport au savoir pour mieux comprendre la diversité des attitudes scolaires des apprenants.

3.4. Portée utilitaire de l'étude

Au-delà de sa contribution théorique, cette étude présente une portée utilitaire qui intéresse directement plusieurs catégories d'acteurs. Pour les décideurs publics et les partenaires techniques et financiers de la politique des collèges de proximité (ministère en charge de l'Éducation nationale, Agence Française de Développement, Banque mondiale, Millenium Challenge Corporation), les résultats invitent à ne plus évaluer l'efficacité de cette politique aux indicateurs de proximité géographique ou de taux de scolarisation. Mais, il faut intégrer les indicateurs de capital social et culturel des populations dans l'explication de la

distance dans les rendements scolaires. Pour les responsables d'établissement, la typologie des profils de dotation en capital (tableau 2) constitue un outil de diagnostic directement mobilisable. Elle permet d'identifier, au sein d'un même collège, les élèves en situation de dépossession multiple qui nécessitent un accompagnement prioritaire, et ceux dont un seul capital déficitaire pourrait être compensé par un dispositif ciblé (aide économique, tutorat culturel, médiation familiale). Pour les enseignants, cette étude fournit des clés de lecture qui dépassent le seul jugement scolaire des résultats des élèves, en remplaçant les difficultés observées en classe dans le contexte social et familial qui les produit. Ce qui peut nourrir des pratiques pédagogiques plus différenciées et moins stigmatisantes à l'égard des élèves en difficulté. De même, pour les familles et les associations de parents d'élèves, les résultats mettent en évidence l'importance de la mobilisation, même modeste, du capital social (participation aux instances comme le COGES, sollicitation de réseaux de soutien communautaire) comme ressource compensatoire face aux déficits économiques ou culturels, ouvrant ainsi des marges de manœuvre concrètes pour améliorer les rendements scolaires des enfants, indépendamment du niveau de ressources des familles.

Conclusion

En définitive, l'ensemble des résultats confirme que les capitaux des agents sociaux (économique, culturel et social) produisent conjointement la distance au niveau des rendements scolaires, répondant ainsi à la question centrale et aux trois questions spécifiques qui structuraient cette recherche.

Cette étude démontre que la politique des collèges de proximité, telle qu'elle est actuellement conçue et mise en œuvre en Côte d'Ivoire, ne peut atteindre pleinement ses objectifs d'amélioration des rendements scolaires. Cela est réalisable à la

seule condition que cette politique ne s'accompagne pas d'une prise en charge des inégalités sociales sous-jacentes aux parcours des apprenants. La proximité géographique est une condition nécessaire mais non suffisante pour garantir l'égalité des chances scolaires.

Pour les décideurs publics, ces résultats invitent à concevoir la politique scolaire de proximité comme une politique globale, intégrant à la fois des dimensions infrastructurelles (réduction de la distance géographique), pédagogiques (renforcement des dispositifs de remédiation pour les élèves en déficit de capital culturel), économiques (gratuité effective des fournitures scolaires, aide aux transports) et sociales (renforcement du capital social institutionnel par le développement effectif du COGES, implication structurée des familles dans la vie scolaire). Pour l'institution scolaire, l'enjeu est de développer des stratégies pédagogiques différenciées qui tiennent compte de la diversité des dotations en capital des élèves, en offrant à ceux qui sont en situation de dépossession multiple des dispositifs de soutien adaptés à leurs besoins spécifiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASSUÉ Yao Jean-Aimé, DIALLO Issoufou et YÉO Brahma**, 2022, « Collèges de proximité : quelle offre éducative de qualité dans le département de Dabakala en Côte d'Ivoire ? », in *Revue de Géographie de l'Université de Ouagadougou*, Vol.11, N°3.
- BECKER Gary S.**, 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago.
- BERNSTEIN Basil**, 1971. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (Vol. 1), Routledge & Kegan Paul, Londres.

- BOUDON Raymond**, 1998. *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris.
- BOURDIEU Pierre**, 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève.
- BOURDIEU Pierre**, 1979. *La distinction : critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, Paris.
- BOURDIEU Pierre**, 1986, « Les formes de capital », in Actes de la recherche en sciences sociales, N°61, p.23.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude**, 1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, Paris.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude**, 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.
- COLEMAN James S.**, 1988, « Social Capital in the Creation of Human Capital », in American Journal of Sociology, Vol.94, pp.95-120.
- DUFUR Mikaela J., PARCEL Toby L., BRAUDT David B. et HOFFMANN John P.**, 2024, « Is Social Capital Durable? How Family Social Bonds Influence College Enrollment and Completion », in PLOS ONE, Vol.19, N°3.
- DURU-BELLAT Marie**, 2002. *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Presses Universitaires de France, Paris.
- GLASER Barney et STRAUSS Anselm**, 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago.
- GUITEY Euphrasie Joviale**, 2021. *L'impact des milieux familial, social et scolaire sur la réussite scolaire des élèves du primaire : cas de la Côte d'Ivoire*, Université Alassane Ouattara, Bouaké.
- HIKMAT**, 2024, « Cultural Capital and Educational Success: A Systematic Review of Bourdieu's Theory in Contemporary

- Educational Sociology », in *Endless: International Journal of Future Studies*, Vol.7, N°3, pp.57-73.
- JOURDAIN Anne et NAULIN Sidonie**, 2011. *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*, Armand Colin, Paris.
- KOFFI Fêrêt Ernest, KOUADIO Kouassi Kan Adolphe et SANGARÉ Moussa**, 2021, « Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire face aux défis de l'enseignement de qualité », in *International Journal of Scientific Research and Management*, Vol.9, N°6.
- KOUADIO Alice Odounfa, AZOH François-Joseph, BONNEL Marie-Louise, MAÏGA Seydou et N'DRI Jacques**, 2018. *Les défis de l'éducation en Afrique : perspectives et enjeux*, L'Harmattan, Paris.
- KOUYATÉ Idrissa**, 2019, « Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Colloques.
- KRA Gérard Landry Konan et KOUADIO Kouassi Jean Yves**, 2024. *Facteurs du décrochage scolaire dans les collèges de proximité en Côte d'Ivoire*, Centre de Recherche pour le Développement (CRD), Université Alassane Ouattara, Bouaké.
- LEJEUNE Christophe**, 2019. *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2e éd.), De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.
- LINCOLN Yvonna S. et GUBA Egon G.**, 1985. *Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Beverly Hills.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE**, 2016. *Plan sectoriel éducation/formation 2016-2025*, République de Côte d'Ivoire, Abidjan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE**, 2023. *Politique des collèges de proximité en Côte d'Ivoire*, Abidjan.

- PAILLÉ Pierre**, 1994, « Analyse par théorisation ancrée », in Cahiers de recherche sociologique.
- PISHGHADAM Reza, NAJI MEIDANI Elham et KHAJAVY Gholam Hassan**, 2023, « Economic, Social, and Cultural Capital and Educational Success in Southeastern Asia », in PLOS ONE, Vol.18, N°5.
- SCHNAPPER Dominique**, 1999. *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- SCHULTZ Theodore W.**, 2009. *Investing in People: The Economics of Population Quality*, University of California Press, Berkeley.
- SIMMEL Georg**, 1908. *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Duncker & Humblot, Leipzig.
- UNESCO/IIEP**, 2008. *Définition du rendement scolaire et de la performance scolaire*, Paris.