BIBLIOTHÈQUE
CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

L'INDUSTRIE MINIÈRE ET LA REPRODUCTION SOCIALE À VAL-D'OR

Rapport d'intervention
présenté
comme exigence partielle
de la Maîtrise en Éducation (M.Ed.)

Par
Carl-Abel Melançon

Novembre 2024
© Carl-Abel Melançon, 2024

Tout d'abord, je tiens à remercier mon professeur, Sylvain Beaupré. Ses conseils, sa prestance intellectuelle et son humanité m'ont grandement inspiré. D'autre part, je tiens à souligner l'apport important de mes collègues à la maîtrise, Olivier Breton et Tommy Légaré. Nos échanges nous ont permis d'amener notre compréhension de la sociologie de l'éducation à un niveau pertinent.

Je tiens aussi à remercier le Centre de Formation Professionnelle de Val-d'Or, en particulier Martin Richard, Sylvain Sheehan et Sylvain Turmel, qui avaient autant l'habitus de l'ouvrier que celui de l'enseignant. La qualité de l'éducation que les étudiants au CFPVD reçoivent est impressionnante, on comprend facilement lorsqu'on y met les pieds pourquoi les jeunes qui en sortent font d'excellents travailleurs.

Sur un plan plus personnel, je tiens à remercier Julien Touzin, contremaître chez Orbit Garant et ancien foreur en surface, ainsi que Marc-Antoine Côté-Gingras, conseiller en santé et sécurité à la mine Odyssey d'Agnico Eagle et ancien mineur de fond. Leur perception de l'environnement social minier m'a grandement aidé dans ma conceptualisation de ma problématique. Leur *insight* fut précieux.

En terminant, je tiens à remercier ma mère, Céline Michaud, infirmière à l'urgence de l'Hôpital de Val-d'Or pendant 30 ans. Je tiens aussi à remercier mon père, Yoland Melançon, entrepreneur en construction résidentielle et commerciale à Val-d'Or pendant 30 ans. Finalement, je tiens à remercier mon frère, Cédric Melançon (MBA), directeur général de EEYOU Communications, OSBL qui connecte les communautés du Grand Nord à internet. Merci pour le capital symbolique!

Carl-Abel Melançon

Hull, Québec, 1er novembre 2024

Un calcul approximatif des chances d'accéder à l'Université selon la profession du père fait apparaître que celles-ci vont de moins d'une chance sur cent pour les fils de salariés agricoles à près de soixante-dix pour les fils d'industriels et à plus de quatre-vingts pour les fils de membres des professions libérales.

Pierre Bourdieu et J-C. Passeron, 1964, p. 11

Pour les fils de paysans, d'ouvriers, d'employés ou de petits commerçants, l'acquisition de la culture scolaire est acculturation.

Pierre Bourdieu et J-C. Passeron, 1964, p. 37

[L]es chances objectives d'accéder à l'enseignement supérieur sont quarante fois plus fortes pour un fils de cadre supérieur que pour un fils d'ouvrier […]

Pierre Bourdieu, 1966, p. 327

[L]e désir raisonnable de l'ascension par l'École ne peut se former tant que les chances objectives de réussite sont infimes, les ouvriers peuvent tout ignorer de la statistique objective qui établit qu'un fils d'ouvrier a deux chances sur cent d'accéder à l'enseignement supérieur, leur comportement se règle objectivement sur une estimation empirique de ces espérances objectives, communes à tous les individus de leur catégorie.

Pierre Bourdieu, 1966, p. 331

De façon générale, les enfants et leur famille se déterminent toujours par référence aux contraintes qui les déterminent.

Pierre Bourdieu, 1966, p. 332

La transition vers le monde du travail devrait plutôt s'appeler la dégringolade hors de l'École.

Paul Willis, 1977, p. 133

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES VII
L'HISTOIRE MINIÈRE DE VAL-D'OR ET DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE 3
1. PROBLÉMATIQUE 11
1.1 Des définitions : égalité des chances, position, mobilité et reproduction sociales 11
1.2 L'Égalitarisme de l'École Québécoise : l'ombre de Rawls. 13
1.3 Voile d'ignorance, position originelle et mobilité sociale 15
2. CADRE THÉORIQUE : LA SOCIOLOGIE DE PIERRE BOURDIEU 19
2.1 La reproduction sociale, selon Pierre Bourdieu 19
2.2 L'habitus 22
2.3 Le capital culturel 23
2.4 Le capital symbolique 24
3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE 28
3.1 Hypothèse 29
3.2 Recherche qualitative 30
3.3 La population étudiée et méthode d'échantillonnage 32
3.4 Technique de collecte de données : Les entrevues semi-dirigées 34
3.4.1 Considérations éthiques : Le consentement libre et éclairé 36
3.5 Retombées attendues 39
3.6 Limites de la recherche 40
4. ANALYSE QUALITATIVE : UNE ANALYSE PHÉNOMÉNOLOGIQUE ET STRUCTURALE DES RÉSULTATS 42
4.1 L'objectivation de la pratique et le rapport à l'objet d'étude. 44
4.2 L'analyse structurale des résultats 48
4.3 Résultats de l'analyse structurale et portrait de l'informateur-type 65
4.4 L'analyse phénoménologique des résultats 66
5. DISCUSSION : UN RETOUR SUR LE CADRE THÉORIQUE ET LES DONNÉES DU TERRAIN 76
5.1 L'habitus : Le sens du jeu enseigné. 77
5.2 Le capital culturel : Mère éduquée, père ouvrier et sœur bachelière 77
5.3 Le capital symbolique : Porter le nom 79
5.4 Les points de rupture entre la culture valdorienne et la culture scolaire 82
CONCLUSION 92

ANNEXE A- Les régions naturelles du Québec.....CIII
ANNEXE B- Régions habitées du Québec..... CIV
ANNEXE C- Les axes de peuplement de l'Abitibi-Témiscamingue de 1880 à 1950.....CV
ANNEXE D- Extrait cité par Malenfant-Veilleux (2017) à la page 17..... CVI
ANNEXE E- Guide d'entretien CVII
LISTE DE RÉFÉRENCES CXI

LISTE DES FIGURES

Figure I Nombre de répondants selon l'âge 69
Figure II Distribution des âges des répondants..... 70
Figure III Distribution des répondants selon leur âge et leur région d'origine 72

Résumé :

La ville minière de Val-d'Or est une municipalité québécoise vieille d'un siècle qui, malgré ses richesses, ne parvient pas à générer des taux de scolarité attendus des milieux aussi favorisés. Les faibles taux de diplomation précèdent l'importante délinquance. En étudiant le rapport à l'école des futurs mineurs, nous comprendrons s'il y a reproduction des inégalités sociales ou non et s'il y a égalité des chances. Nous décrirons les mécanismes sociaux dans l'industrie minière de Val-d'Or et leur interaction avec la mobilité sociale.

Mots-clés :

Reproduction sociale, mobilité sociale, égalité des chances, industrie minière, Val-d'Or.

Abstract :

The mining town of Val-d'Or is a hundred-year-old Quebec municipality, which, however rich it might be, does not generate successful schooling rates to the expected level of such a favored community. The low high-school graduation rates precede significant delinquency. By studying the relationship with school of the future minors, we will understand if there are phenomena leading to the reproduction of social inequalities or not and if the schooling system provides equal opportunities for everybody regarding obtaining a higher education. We will describe the social mechanisms in the mining industry in Val-d'Or and their interaction with social mobility.

Key words:

Social reproduction, social mobility, equal opportunities, mining industry, Val-d'Or.

L'HISTOIRE MINIÈRE DE VAL-D'OR ET DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

L'Abitibi est la dernière région rattachée au Québec. Son identité est jeune et unique, « un peu à part » dans « l'au-delà de l'axe laurentien » (Gourd, 1978, p. 1). En 1898, à la suite de multiples tergiversations du gouvernement fédéral, avec à sa tête John A. McDonald, le Québec « […] reçoit d'Ottawa la région de l'Abitibi jusqu'à la rivière Eastmain […] » après que Laurier a pris le pouvoir (Linteau *et al.,* 1979, p. 18). L'Abitibi se trouve au nord de l'une des six topographies du Québec, soit le Témiscamingue[1]. La ligne de partage des eaux divise le territoire en deux réseaux hydrographiques : l'un s'écoule vers le sud pour aboutir au fleuve Saint-Laurent tandis que l'autre s'écoule vers le nord pour terminer sa course à la Baie James (Beaupré, 2012).

Au début des années 1900, on colonise l'Abitibi, là « […] où l'agriculture sera rapidement inféodée à l'exploitation minière. » Ce qui lui donnera la particularité de marchander avec Toronto, contrairement au reste du Québec (Linteau *et al.,* 1979, p. 26 et 29). Le développement de l'environnement social de l'Abitibi-Témiscamingue sera fortement influencé par les besoins de l'industrie minière et les aléas du capitalisme anglo-saxon. L'expertise provenant de l'Ontario et des États-Unis laisse les Québécois derrière quand vient le temps de transformer les métaux, instaurant un rapport de pouvoir inégal désavantageant les Canadiens français face aux Canadiens anglais (Gourd, 1978). L'Abitibi s'est, pour ainsi dire, définie dès sa naissance par l'exploitation minière, et les Abitibiens d'origine canadienne-française y ont toujours joué le rôle d'exécutants. Ils se trouvent en fait subalternes aux ouvriers originaires de l'Europe de l'Est aux yeux des patrons américains et canadiens-anglais. Gourd avance que c'est le capitalisme américain qui aurait dicté l'urbanisation de la région, et non le gouvernement québécois (Gourd, 1978, p.123).

Muni des ressources naturelles nécessaires et suffisantes pour générer de l'hydro-électricité, le Québec parvient à surmonter sa pauvreté en charbon et en fer si prisé pendant le règne de la machine à vapeur (Linteau *et al.,* 1979, p. 33 et 38; Paquin, 1979, p. 114). Les mines sont centrales à l'essor économique de la fin du 19ème et du début du 20ème basé sur les secteurs nouveaux engendrés par l'exploitation des ressources naturelles (Paquin, 1979, p. 101).

[1] Voir ANNEXES A, B et C.

Les Canadiens français catholiques se positionnent principalement comme main-d'œuvre dans l'économie anglo-saxonne, sans intégrer les phases secondaires et tertiaires de la chaîne de production (Weber, 1905, p. 39). Linteau *et al.* (1979) disent du secteur minier que « [m]algré ces retombées limitées, le secteur minier n'en modifie pas moins de façon notable l'économie de certaines régions, comme l'Estrie et surtout l'Abitibi […] » (p. 35). L'industrie minière québécoise imite celle déjà implantée à la fin des années 1890 dans l'axe de Timmins à Sudbury (Gourd, 1978, p. 7). À partir de la connexion par train de l'Abitibi en 1912, les communications avec le reste du Québec se facilitent et la foresterie s'ajoute à l'activité économique (Paquin, 1979, p. 101). C'est à partir de 1920 que l'industrie minière ancre réellement son essor (Gourd, 1978; Paquin, 1979). Le grand *rush* minier de Rouyn en 1923 s'est concrétisé par l'ouverture de *Noranda Mines* en 1927 (Paquin, 1979, p. 103).

Tout ça a conduit à une croissance démographique titanesque de 1901 à 1931, soit de presque 563%, comparativement au Lac Saint-Jean dont la crue de population fut la seconde en importance avec « seulement » 186% de croissance pendant ces trente années d'industrialisation. Pour comparer, la Gaspésie a eu une augmentation de 56%, la Mauricie et Trois-Rivières, 55%, la Capitale-Nationale, 49%, les Cantons de l'Est, 35% et l'Outaouais, 27% (Linteau *et al.,* 1979, p. 18). C'est vers les mines de l'Abitibi que l'attraction gravitationnelle de l'économie québécoise se tourne le plus à cette époque.

L'or, valeur refuge, est passablement épargné par la crise des années 30, même que sa production s'en voit accélérée (Paquin, 1979, p. 105). De 1927 à 1933 et dans les années suivantes, l'extraction des métaux passe de négligeable à 60% de la production minérale au Québec. Le *gold rush* de l'axe Val-d'Or-Malartic se met en branle au milieu de la crise, en 1934 (Gourd, 1978, p. 21) en bonne partie en raison de l'augmentation de la production d'or, qui va de 2 M$ en 1929 à 34 M$ en 1939. L'urbanisation marquée de l'Abitibi constitue le fait saillant des années 1930 et 1940, formant la seule extension réelle du réseau urbain québécois (Linteau *et al.*, 1989, p. 25 et 49). La route vers Mont-Laurier reliant l'Abitibi-Témiscamingue à Montréal et Québec est inaugurée en 1939 par Adélard Godbout (Paquin, 1979, p. 113). Dans ce *Far West,* les municipalités se développent dans le désordre et la rapidité (Gourd, 1978). Cette croissance rapide a comme finalité de mal implanter les institutions et de laisser la population dans la pauvreté. De 1925 à 1940, les mineurs de fond non-syndiqués se font exploiter par la sauvagerie du capitalisme, eux qui ont de

la difficulté à déchiffrer les exercices comptables des administrateurs, qui, par nature, sont mystifiants pour éviter de payer toutes les heures de boni (Beaupré, 2012, p. 38). À ce climat social se joint l'omniprésence de débits de boisson et la surreprésentation de la prostitution. Les forces de l'ordre ont alors peu d'emprise sur le climat social (Beaupré, 2012). La grève des *Fros* de 1934 fait en sorte que plusieurs immigrants polonais et ukrainiens quittent l'Abitibi-Témiscamingue, ce qui libère le champ pour que les francophones investissent le secteur minier (Gourd, 1978). Dans le roman *Les enfants de Putainville*, de Claire Bergeron, celle-ci illustre la situation sociale de l'Abitibi minier au milieu du 20ème siècle à travers le récit de l'ancien village nommé Roc-d'Or, repère de squatteurs démantelé en 1942. Elle décrit comment l'immoralité côtoyait la pauvreté dans cette agglomération située entre Val-d'Or et Malartic, là où des maisons de débauche poussaient dans des conditions insalubres favorables aux incendies et où les plans d'eaux étaient pollués par les déchets toxiques rejetés par les mines (Bergeron, 2019, p. 331).

Val-d'Or devient officiellement une ville en 1937 (Paquin, 1979, p. 140). Le mode de vie et les conditions de travail difficiles ont mené à la syndicalisation progressive des travailleurs de l'Abitibi-Témiscamingue. Ce mouvement se solda en un « dur conflit » de travail à *Noranda Mines* à l'hiver 1946-1947 (Gourd, 1978, p. 13).

En ce qui concerne les profits, de 1945 à 1960, la production du secteur minier passe de 91,5 M$ à 446,6 M$ (Linteau *et al.* 1989, p. 244). Cette « impulsion » économique se réalise en raison de la demande des Américains en métaux ainsi que par leurs techniques de transformation qu'ils importent au Canada (Gourd, 1978, p. 9).

À ce moment-là, la majorité des investissements miniers québécois sont en Abitibi (Gourd, 1978, p. 167). En effet, la plus grande intervention du gouvernement a été son appui à l'exploration minière dans la faille de Cadillac entre Val-d'Or et Rouyn par l'entremise de la SOQUEM (Société québécoise d'exploration minière) en 1965, au milieu de la Révolution Tranquille (Linteau *et al.*, 1989, p. 468). Entre 1950 et 1980, l'industrie minière engendre les localités de Chibougamau, Chapais, Joutel et Matagami (Paquin, 1979). Ces lieux situés dans le Nouveau-Québec avaient facilement accès à l'hydro-électricité de la Baie James, ce qui a permis le prolongement de l'activité minière vers le nord pour atteindre de nouveaux gisements prometteurs (Beaupré, 2012,

p. 15). C'est ainsi que les structures urbanisées et routières de l'Abitibi-Témiscamingue devinrent plus ou moins complètes.

La faille de Cadillac représente l'anomalie géologique qui a donné naissance à la région de l'Abitibi-Témiscamingue (Beaupré, 2011; Vincent, 1995). Elle soude le Témiscamingue agricole et l'Abitibi rural qui se situent sur chacun de ses côtés, devenant le cœur de la région (Gourd, 1978, p. 22). L'exploration minière donna la réputation d'*Eldorado* canadien-français à Val-d'Or, avec l'héroïsme que l'on connaît associé aux mineurs (Beaupré, 2012, p. 25). Les personnages fondateurs emblématiques de la ruée vers l'or, tels que Gabriel Commanda et Stanley Siscoe, se distinguent par leur inventivité, leur ténacité ainsi que leur acharnement au travail (Chabot, 2009, p. 17 et 19 ; Chabot *et al.*, 1995, p. 9 et 10). Gourd (1978) affirme que l'histoire du minage en Abitibi-Témiscamingue laisse pour compte l'impact et l'acharnement des travailleurs au profit d'une vision idéalisée de l'ambition de quelques prospecteurs, comme John Beattie à La Sarre, par exemple. L'ignorance des Québécois au sujet de l'industrie minière les place à cette époque devant une domination ontarienne, américaine et anglo-saxonne (p. 35). Comme on le sait, au milieu du vingtième siècle, l'affichage à Val-d'Or se fait en anglais. Les Canadiens-français ne sont que de la main-d'œuvre et ne prennent pas en charge la transformation des minerais (Bilodeau & Léger, 1974).

L'économie de Val-d'Or et l'industrie minière. Comme le nom Val-d'Or l'annonce, l'économie de la ville subit l'hégémonie des mines, elle qui est touchée par « les dieux de l'or » (Paquin, 1979, p. 142). La production minière est le moteur de cette économie locale, générant 16,6% du PIB régional (Côté, 2018 ; Institut de la statistique du Québec, 2017). Celui-ci croît à raison de 3,4% par année comparativement à 2,7% pour le reste du Québec, donc 1,26 fois plus (Institut de la statistique du Québec, 2017). D'autre part, de 2005 à 2015, l'économie locale a affiché une augmentation de 18% des revenus, ce qui correspond à la deuxième position provinciale en matière de croissance des salaires pour cette période (Nardi, 2017). Beaupré (2012) nous informe que les emplois du secteur minier représentent 11% de la force de travail abitibienne et, qu'en ajoutant les emplois indirects et induits, cela monte à 17,5%, et que la production minière régionale représentait 40% de la production provinciale en 2012 (p. 17). De plus, au sujet de l'argent investi, Piel Côté (2018) de Radio-Canada résume une publication de l'Institut de la statistique du Québec qui quantifie l'impact de l'industrie minière sur l'économie locale de Val-d'Or : « [e]ntre 2002 et 2016

[…] l'investissement minier dans cette région a augmenté de 215 %, alors que les emplois liés aux activités d'extraction minérale ont progressé de 26,8 %. ». Finalement, Val-d'Or affiche un taux de chômage très bas, atteignant même le taux le plus bas au Canada pour le mois de novembre 2018 avec 2,7%. La croissance au niveau du PIB, des revenus, des salaires et des investissements ainsi que la petitesse du taux de chômage démontrent l'excellente santé financière et économique de la municipalité régionale de comté de la Vallée-de-l'Or, la MRCVO.

Un statut socioéconomique enviable, c'est-à-dire la présence de revenus suffisant à ce que l'on soit considéré comme étant favorisé, est reconnu par une multitude d'auteurs comme étant garant d'un environnement scolaire efficace et performant (Langevin, 1999 ; Moreau, 1995; Valois, 1998). Barnett et Belfield (2006) montrent qu'il devrait exister une corrélation positive entre les revenus disponibles aux parents et les aptitudes cognitives et sociales des enfants (p. 74). Haveman et Smeeding (2006) démontrent que les enfants provenant de familles pauvres deviennent généralement des ouvriers manuels ou des techniciens alors que les enfants de familles éduquées s'investissent dans des études universitaires, notant même qu'un élève doué provenant d'un milieu ouvrier a moins de chance d'aller à l'université qu'un élève moyen ou faible dont les parents seraient de riches universitaires (p. 130 et 132). À la lumière de ces tendances montrées par Barnett et Belfield (2006) et Haveman et Smeeding (2006), observons la situation sociale de Val-d'Or pour mieux comprendre son rapport au monde scolaire et analyser les liens entre la richesse disponible à Val-d'Or et les choix scolaires que les jeunes y font.

La société et l'école à Val-d'Or. La fréquentation des centres de formation professionnelle (CFP) est beaucoup plus élevée en Abitibi-Témiscamingue qu'en moyenne ailleurs au Québec (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2017; Collini, 2017; Deshaies, 2019). Cet état de fait est généralement réservé aux milieux défavorisés que Trottier et Turcotte (2004) nomment les « strates sociales inférieures » (p. 48). Selon ces travaux, il existerait un lien entre la fréquentation des CFP et la classe sociale des parents. Autour de 2013, on a dénoté à Val-d'Or que 29,3% des hommes âgés entre 25 et 64 ans ne possédaient pas de diplôme d'études secondaires alors que la moyenne québécoise se situait à 17,8%. Le problème s'étend sur plus d'une génération (Action Réussite, 2013). De plus, on observait, en 2010, un taux de décrochage chez les garçons de 33,9% à Val-d'Or comparativement à 20,1% au Québec (Action Réussite, 2013). On décroche donc environ 1,65 fois plus dans la MRCVO qu'au Québec en général. Cette tendance au décrochage

perdure jusqu'en 2022 avec un taux de 23,4% de garçons décrocheurs en Abitibi versus 17,1% pour le reste du Québec (Collini, 2022). Valois (1998) nous dit que « […] le niveau de scolarité des parents et la situation financière sont invoqués pour expliquer l'abandon des études » (p. 139). En somme, si on se fie aux données sur le décrochage scolaire, la culture familiale à Val-d'Or semble peu favorable à la poursuite des études, ce que Willis appellerait la *counter-school culture* que nous traduirons librement en culture anti-scolaire faisant référence à la culture scolaire de Bourdieu (Willis, 1977)[2]. Voyons comment la culture locale se manifeste dans et par les us et coutumes.

Dans un rapport de recherche du service de police de la ville de Montréal, le SPVM (2016), intitulé *Enquête sociale à Val-d'Or et ses environs*, on peut lire le passage suivant qui illustre l'ambiance sociale à laquelle les jeunes valdoriens sont confrontés :

> Des analyses des données de la criminalité indiquent que la situation de Val-d'Or est relativement problématique. En 2011, l'indice global de la gravité de la criminalité de Statistique Canada plaçait la Vallée-de-l 'Or au 11e rang parmi les 50 régions québécoises qui comptaient plus de 10 000 habitants. L'indice de gravité des crimes violents plaçait la Vallée-de-l'Or au 6e rang des régions où la situation est la plus grave. En 2009, l'indice global de la gravité de la criminalité de Statistique Canada plaçait Val-d'Or au 8e rang parmi les 45 villes québécoises qui comptent plus de 10 000 habitants. L'indice de gravité des crimes violents plaçait Val-d'Or au 4e rang des agglomérations où la situation est la plus grave (p. 26).

Un calcul rapide nous confirme que Val-d'Or est plus encline au crime qu'à peu près 80% des villes canadiennes auxquelles elle peut se comparer $\left(\frac{11}{50} = 22\%\ et\ \frac{8}{45} = 17{,}8\%\right)$. Ces pourcentages montrent en effet que seulement environ 20% des villes se trouvent dans une pire situation. En ce qui concerne les crimes violents, la MRCVO est pire qu'environ 90% des milieux,

[2] Willis fait référence à la propension des jeunes qui veulent devenir ouvriers à prioriser l'intelligence pratique à l'intelligence théorique. La *counter-school culture* rejette l'école comme baromètre de ce qui mérite d'être appris. Les jeunes non conformistes ont l'impression qu'ils savent mieux que l'institution ce qui mérite d'être enseigné et que le monde de l'école ne reflète pas la vraie vie.

Learning to labor, Paul Willis, 1977, p. 74

car seulement environ 10% sont pires qu'elle $\left(\frac{4}{45} = 8{,}9\%\right)$. Après ce portrait global, regardons comment les choses se passent.

Selon une étude parue en 2003 et publiée par la Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue, les jeunes de la Vallée-de-l'Or consomment plus de cannabis et d'alcool qu'ailleurs au Québec. Les drogues dures font aussi des ravages à Val-d'Or. Toujours selon l'étude de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue, dans le cadre d'un programme régional d'échange de seringues (disponible partout en Abitibi-Témiscamingue et non seulement à Val-d'Or) en 2002-2003, 15000 sur 20000 d'entre elles l'ont été à Val-d'Or, donc les trois quarts (p. 65). Pour ce qui est du suicide, l'Abitibi-Témiscamingue détient le plus haut taux au Québec à l'exception du Nunavik et, à l'intérieur de celle-ci, la MRCVO présente le plus haut taux. Autrement dit, au moment de l'étude, soit en 2003, la MRCVO présentait le plus haut taux de suicide (excluant le Nunavik) de la province et la plus grande consommation de drogue et d'alcool de la région (p. 68). On sait depuis Durkheim (1897) que le suicide est le baromètre des sociétés capitalistes malades (p. 437).

La réalité autochtone teint les données[3] valdoriennes. En effet, l'itinérance autochtone est en croissance à Val-d'Or, avec tous les problèmes de drogues et d'alcool que cela occasionne (Bellot et Sylvestre, 2016). Toutefois il n'en demeure pas moins que la détresse des jeunes Valdoriens non autochtones est également importante, eux qui subissent manifestement la *counter-school culture* dont Willis (1977) parle et comptent un des plus forts taux de décrochage scolaire au Québec, ce qui est un indicateur puissant.

Val-d'Or ne bénéficie pas des taux de réussite scolaire associés à sa richesse économique, ce qui pourrait expliquer son monde social de milieu défavorisé. C'est pourquoi nous voulons comprendre les structures sociales valdoriennes et leur influence sur les trajectoires de vie des adolescents qui les subissent. Après tout, elles génèrent une aberration statistique, étant donné que c'est une ville dans laquelle le niveau de scolarité est beaucoup plus bas que ce que les ressources financières disponibles laissent présager.

[3] L'exemple de l'intégration de la communauté de Pikogan dans l'environnement social d'Amos (à 65 km de Val-d'Or) montre comment on pourrait faire mieux. La culture valdorienne n'est pas innocente dans les tensions entre blancs et Anichnabes.

Il s'avère important de comprendre l'influence de l'histoire de la ville, qui s'apparente à celle d'une ville de la ruée vers l'or américaine (Beaupré, 2012). Il faut aussi sonder l'impact de l'économie prospère qui règne sur la ville depuis que ces adolescents sont nés sur la configuration de leurs us et coutumes ainsi que leurs choix de vie et scolaires. Moreau (1995) et Willis (1977) ont aussi souligné la diminution de la mobilité intergénérationnelle dans les milieux à forte culture anti-scolaire (*counter-school culture)*. Ce constat sera central à notre problématique. L'opposition qui nous incombe est bien mise en page par Valois (1998) :

> La relation entre l'enfant et ses parents peut également varier en fonction de la position sociale de ces derniers. Avoir été éduqué plutôt que défavorisé a des implications qui se manifestent de diverses façons. Ainsi, l'on fait souvent ressortir que l'aisance matérielle des familles assure de meilleures conditions de développement à l'enfant, car elle permet de lui offrir un environnement plus stimulant sur les plans intellectuel et sensori-moteur. […] À l'inverse, les parents de milieux ouvriers sont davantage portés à éduquer leurs enfants de façon autoritaire : ils reproduisent à la maison ce qu'ils expérimentent dans leur milieu de travail (p. 123).

Nous voulons comprendre comment la culture valdorienne, en particulier la culture minière, influence le rapport à l'école. Se faisant, nous pourrons peut-être aider à décrire les variables sociales qui font que, malgré le capital économique important à Val-d'Or, le décrochage scolaire demeure un enjeu social important. Essentiellement, nous aimerions savoir si les jeunes de Val-d'Or ont vraiment accès à l'égalité des chances en ce qui concerne les hautes études.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Des définitions : égalité des chances, position, mobilité et reproduction sociales

Il est trivial de dire qu'un État bénéficierait d'une population de plus en plus scolarisée de génération en génération. C'est la prémisse de *La république* de Platon, soit établir une méritocratie à travers l'école pour donner une chance aux enfants défavorisés. C'est pourquoi il est tant question dans l'histoire de la philosophie politique du problème de la famille et de son impact sur le développement (Gauthier et Tardif, 1996, p. 32, Rawls, 1999, Valois, 1998). L'égalité des chances constitue la notion que seulement le talent devrait influencer les choix de vie et l'accès aux différentes positions sociales et à l'idéal de bonheur tel que perçu. Marniesse (1999) définit l'égalité des chances à la négative ainsi :

> On peut assimiler « l'inégalité des chances », en langage courant, à une inégalité des potentialités : en effet, ce sont les différences dans les probabilités de pouvoir mettre en valeur leurs capacités (des différences de potentialités) qui font que les individus n'ont pas au départ les mêmes chances de réussite. Par définition, on considère qu'il y a égalité des chances si l'avenir d'un individu ne dépend pas du capital économique, culturel ou social, qui est mis à sa disposition, mais de ses seuls talents (p. 5).

La mobilité sociale constitue le fait que, d'une génération à l'autre, les membres d'une même famille pourraient changer de statut socio-économique, donc les enfants vulnérables pourraient devenir médecins et juges, les enfants privilégiés deviendraient plus fréquemment ouvriers, etc. Si les individus sont mobiles, ils vivront une existence différente de celle de leurs parents, d'un point de vue socio-économique et culturel. On dira qu'un fils d'ouvrier qui étudie pour être médecin sera en mobilité sociale ascendante. On appellera position sociale le statut socio-économique des individus. La mobilité sociale ascendante est donc le fait que la position sociale de l'enfant se trouve considérée comme étant symboliquement supérieure à celle de ses parents. Valois (1998), rappelant Marx et Engels, nous dit que :

> Les **classes sociales** se distinguent selon une hiérarchie sociale fondée sur le pouvoir qu'exerce une classe sur une autre. Ce pouvoir entraîne un rapport d'inégalité et de domination que la famille est appelée à reproduire : elle engendre des êtres humains qui sont destinés à demeurer

> dans la même classe sociale que leurs parents et à perpétuer la structure sociale. Ces inégalités se retrouvent non seulement entre les classes sociales, mais également entre divers groupes sociaux qui se caractérisent soit par leur position sociale, soit par leur origine ethnique. La position sociale est conférée par le niveau d'instruction, la profession ou le revenu et elle détermine l'appartenance à des **catégories socio-économiques**. À cela, il est possible d'ajouter certaines caractéristiques, comme l'âge, l'orientation sexuelle, ou la présence d'un handicap physique ou intellectuel.
>
> Dans cette perspective, toute différenciation sociale peut constituer la base d'un rapport d'inégalité entre les divers groupes sociaux. Par conséquent on devra prendre en considération que la réalité des familles est différente selon l'appartenance de classe, la position sociale ou même l'origine ethnique des parents. Ces différences peuvent entraîner des inégalités entre les familles. Comme la famille est le lieu de reproduction de ces inégalités entre ces familles, la socialisation des enfants se fera par la transmission de valeurs et de normes qui viendront renforcer ces inégalités (p. 7 et 8).

La force de la famille structure les façons d'être. Alors, détermine-t-elle les positions sociales des enfants? Stéphanie Dupays a montré en 2006 que les fils d'ouvriers ont quatre fois moins de chance que les fils de cadres d'expérimenter une mobilité sociale ascendante, du moins dans la France de 2006. Nous verrons ce qui en est pour le domaine minier dans la MRCVO en 2024. Si les élèves du DEP sont dans un processus d'immobilité sociale ou de mobilité descendante, la reproduction sociale inégalitaire pour la classe ouvrière est manifestement en marche, observable par l'absence d'ascension positionnelle intergénérationnelle. Nous voudrons vérifier si les futurs ouvriers en extraction du minerai sont :

1. Des enfants de décrocheurs ou de détenteurs d'un DES. Le cas échéant, ces individus seraient en processus de mobilité ascendante.
2. Des enfants d'ouvriers, donc en processus d'immobilité, d'immobilisme, de latéralité.
3. Des enfants de parents ayant fréquenté le Cégep et l'université. Dans de telles situations, on parlera de mobilité descendante.
4. Globalement, nous regrouperons les deux derniers groupes puisqu'il y a absence de mobilité ascendante.

Nous ne voulons toutefois pas seulement savoir si les étudiants du CFP sont en processus de mobilité sociale, mais bien pourquoi ils le sont ou non dans la mesure où nous nous questionnons au sujet du déploiement dans le temps de l'intelligence collective du Québec si les enfants d'universitaires ne vont pas à l'université. Il nous semble que ce soit une régression du cliché du *peasoup* travailleur pour son *bon boss* dépeint par Yvon Deschamps. Les parents du personnage n'étaient pas allés à l'école, nous semble-t-il.

1.2 L'Égalitarisme de l'École Québécoise : l'ombre de Rawls.

Alexandra Malenfant-Veilleux (2017) montre dans sa thèse que la philosophie politique derrière la réforme Marois est celle de l'égalité des chances de John Rawls. Comme elle le dit au sujet des recommandations de péréquation derrière la réforme Marois « [i]mpossible ici de ne pas évoquer l'héritage de Rawls. Cet extrait[4] met en lumière à la fois l'importance qu'accordent les commissaires au principe de juste égalité des chances et au principe de différence rawlsiens » (p. 67). D'un point de vue théorique, les assises du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ne sont pas bien exposées, comme le nomme Malenfant-Veilleux (2017) : « [m]alheureusement, ni les commissaires, ni la ministre – qui usent pourtant dudit concept à plusieurs reprises – n'expliquent à quelle conception de l'égalité des chances ils font référence (car il y en a plusieurs) ni ne justifient l'emploi de la conception de l'égalité des chances qu'ils privilégient respectivement […] » (p. 40). S'agit-il d'obscurantisme stratégique ou de pseudo-intellectualisme désorganisé? Ce n'est pas clair. Ce qui est clair, c'est que la démarche est certainement un faux-pas de méthode, qu'il soit délibéré, fortuit ou maladroit. L'égalité des chances, donc l'appui théorique rawlsien du PFEQ, devrait engendrer la mobilité sociale ascendante et non uniquement des diplômes d'études secondaires (DES). L'égalité des chances théorique devrait engendrer une mobilité sociale réelle. En effet, s'il y avait égalité des chances, les positions sociales ne seraient pas déterminées par l'historique familial, mais bien par les aspirations et les talents des individus (Rawls, 1999).

[4] Voir ANNEXE D.

En ce qui concerne l'(in)égalité des chances, il n'y a pas vraiment de méritocratie et de conception objective extra-culturelle de l'intelligence, donc du mérite (Bourdieu, 1971). Comme Malenfant-Veilleux (2017) le dit, « [e]n effet, si l'on souhaite éradiquer l'influence de la classe sociale d'un individu sur ses perspectives de réussite éducative, cela pour que sa réussite soit en fonction uniquement de son talent et de ses efforts, il faudra nécessairement s'attaquer à la pauvreté infantile et/ou au financement des écoles typiquement fréquentées par des enfants issus de milieux défavorisés, pour ne donner que deux exemples ». Ce n'est probablement pas la seule façon d'effacer l'impact du milieu familial sur les trajectoires de vie, si une telle chose est possible. Si une telle chose étant effectivement possible, une refonte plus profonde que celle du système scolaire serait nécessaire même si, à cet effet, Bourdieu (1966) considérait presqu'impossible d'éradiquer l'influence de la classe sociale sur la position sociale finale. Il ne croyait pas au mythe de la mobilité parfaite.

En ce qui concerne l'accent mis sur les taux de diplomation, courant amorcé par le ministre Michel Pagé en 1991 dans l'esprit *du gros bon sens,* on peut le mettre en doute (Desprès-Poirier et Dupuis, 1995, p. 72). On atténue mal les injustices des classes sociales d'origine en utilisant cette métrique pour témoigner de l'efficacité du PFEQ : « […] les inégalités dans les taux de réussite scolaire seront considérées justes si elles représentent vraiment le mérite et les efforts des élèves, une fois écartée l'influence de l'origine sociale » (Malenfant-Veilleux, 2017, p. 35 et 52). Comment pourrions-nous faire pour écarter l'influence de l'origine sociale? Comment égaliser le mérite? En effet, comme le dit Malenfant-Veilleux (2017) : « […] le mérite n'est pas un bon critère de sélection : il ne représente pas uniquement le talent et les efforts fournis par les élèves, mais également la qualité de l'éducation reçue » (p. 54). Haveman et Smeeding (2006) disent qu'en l'absence d'une métrique de mérite fiable, il est très difficile de mesurer à quel point le système scolaire parvient à promouvoir la mobilité sociale (p. 129). De la manière dont le système scolaire fonctionne, en tout cas de la façon dont il devrait fonctionner philosophiquement avec la diplomation comme reflet de son implantation, on peut imaginer une grande grille dans laquelle on a accès à tous les carrés et que tout ce qui compte, c'est de pouvoir choisir le carré qui nous sied, comme si les avenirs se jouaient aux dés. Or, dans la réalité, les lignes de la grille sont ordonnées, les enfants choisissent leur carré en fonction de la ligne de laquelle ils partent, soit celle de leurs parents. Tout le monde ne va pas partout. La perception de choix multiples est vraie. La réalité des choix multiples est fausse.

En disant que réussir à l'école suffit, donc en utilisant la diplomation comme métrique et non la mobilité sociale, on se place devant des réflexions du genre : le fils de médecin est devenu caissier au salaire minimum, par conséquent, il a sa cinquième secondaire, il a réussi, nous avons réussi. Évidemment, non. Le problème (ou la solution) c'est que nous savons très bien que le fils de médecin ne travaillera probablement pas au salaire minimum une fois ses études terminées. Nous comprenons que la hausse des taux de diplomation, en particulier pour une région aussi lacunaire que l'Abitibi-Témiscamingue, demeure un objectif correct, cependant, Rawls, sur qui le PFEQ s'appuie, appelle à plus. Son système de la position originelle, comme un ajustement selon la variabilité de la ligne de départ, suggère l'avènement de la mobilité sociale avec ses politiques qui permettraient à tout le monde d'aller partout, ce qui devrait, en théorie, rendre aléatoire la distribution des métiers des enfants, peu importe les métiers des parents. Or, comme Bourdieu l'a montré dans *La reproduction*, le métier des enfants est fortement conditionné par celui des parents. Ce n'est pas vrai que la ligne de départ n'influence pas la ligne d'arrivée. Ce n'est pas vrai que nous y sommes arrivés. Le mérite dépend de la culture familiale. Les potentialités dépendent de la culture familiale. Le capital symbolique dépend de la culture familiale.

1.3 Voile d'ignorance, position originelle et mobilité sociale

Dans sa conception de la justice, Rawls (1999) nous appelle à nous imaginer ne connaissant rien de nous-mêmes, ni notre sexe, ni notre couleur, ni nos aspirations, ni la richesse de notre famille, etc. Dans cette optique, derrière le voile d'ignorance, nous voudrions tous que personne n'ait d'avantage ou de désavantage particulier, ce qui mènerait à des politiques, scolaires et autres, dont le but ultime serait d'enrayer l'impact du milieu socioéconomique d'origine sur les choix de vie, qu'il y ait possibilité de mobilité sociale intergénérationnelle. Tous les individus seraient alors égaux derrière le voile, situés dans la position originelle (p. 11). Ceci est une posture politique de justice et non une esthétique du monde social idéal.

À l'égard de l'inégalité dans le réel, une fois que l'individu se dévoile, subissant au moins les préjugés de son sexe et de sa culture familiale, le programme scolaire émergeant de la réforme Marois, donc du Renouveau pédagogique, reconnaissait l'importance de l'héritage culturel familial variable en fixant l'objectif pédagogique suivant : « […] former des élèves plus cultivés, plus performants et qui maîtrisent mieux les matières de base ou "essentielles" » (Malenfant-

Veilleux, 2017, p.39). L'école québécoise doit donc égaliser les chances en donnant aux familles défavorisées les clés culturelles nécessaires à l'accès à toutes les positions sociales si elle veut être idéologiquement conséquente et favoriser l'accessibilité de tous à toutes les positions sociales, soit la mobilité sociale, idéalement ascendante, nous osons le croire.

Ce qui est rationnel et raisonnable dans la tête d'un individu dépend de son expérience qui elle dépend de son milieu, de ce qu'il voit quand il enlève le voile. Piotte (2021) dit que « [l]a position originelle de Rawls […] ne constitue pas un fait social[5]. Elle est une hypothèse […] » (p. 614). Il faudra donc relier la philosophie de Rawls à certains concepts sociologiques pour l'opérationnaliser.

Nous verrons dans le cadre théorique que Bourdieu et Passeron (1971) ont montré comment l'école favorise la reproduction sociale, ce qui favorise aussi la perpétuation de la classe dominante. L'immobilité intergénérationnelle de la classe ouvrière qui en découle est la manifestation de l'inégalité des chances (Bourdieu et Passeron, 1971; Rawls, 1999). Si l'école ne surmonte pas la reproduction sociale des inégalités de classe en générant la mobilité intergénérationnelle ascendante, elle laisse les inégalités sociales se reproduire. En vérifiant s'il y a mobilité sociale, on peut apprécier la qualité de l'application des principes rawlsiens inhérents au PFEQ et la véracité des principes bourdieusiens. Piotte (2021) dit que la position originelle de Rawls : « […] présuppose l'existence de personnes morales, libres et égales, dont les deux caractéristiques majeures sont d'être rationnelles et raisonnables. L'individu rationnel est doté de la capacité de définir ce qu'est le bonheur pour lui, les fins qu'il veut poursuivre et les valeurs qui vont l'animer […] » (p. 616). Nous avons vu que l'intention du Renouveau pédagogique était d'augmenter le niveau de culture générale des enfants provenant de milieux défavorisés, ce qui, hypothétiquement, leur permettrait d'accéder à toutes les positions sociales, d'être mobiles, de surmonter leurs conditions objectives (Malenfant-Veilleux, 2017, p. 39). L'école devrait permettre aux enfants défavorisés d'exercer leur liberté dans le monde social.

[5] Pour Durkheim, un fait social doit rencontrer quatre critères : 1) collectif, 2) stable, 3) extérieur et 4) contraignant. Par exemple, il y a l'émergence du suicide comme pratique sociale dès que les sociétés deviennent capitalistes. L'égalité des chances est une grille théorique à travers laquelle on veut filtrer la réalité et non une conséquence naturelle des interactions entre les humains à travers le temps (Breton, 2024).

Cuyn (1973), dans un article portant sur la mobilité sociale plus ou moins explicitement présente dans la théorie durkheimienne, explique la position de Durkheim face aux injustices sociales. Pour lui, il faudrait que « les inégalités sociales expriment exactement les inégalités naturelles », qu'il ne soit question que « d'inégalités d'aptitude ». Cuyn montre d'ailleurs que Durkheim minimisait l'impact de la socialisation dans ces aptitudes, donc l'impact de la socialisation dans la mobilité ascendante (p. 47). Durkheim parlait « d'égalité dans les conditions externes de la lutte », or ce sont exactement ces conditions externes à la lutte, les conditions objectives de vie, qui deviennent les aptitudes. C'est un peu comme si on disait que toutes choses étant égales, par ailleurs, rien n'est égal. Durkheim était donc à côté de la plaque, selon Cuyn, dans sa compréhension des mécanismes de mobilité sociale intergénérationnelle. Cependant, ses aveuglements et ses a priori montrent le tressage que subissent les compétences cognitives et intellectuelles avec la socialisation familiale, comme si la classe sociale d'origine était une prémisse incontournable et qu'on ne pouvait imaginer une théorie la dépassant. Or c'est exactement l'objectif que devraient se donner les systèmes d'éducation, soit défaire les tressages familiaux désavantageux face à l'État. Pour Durkheim, l'apprentissage est un substitut au sentiment d'aliénation : l'individu prend un certain contrôle de sa situation sociale, mais, évidemment, il ne dépassera pas certaines limites imposées par son milieu d'origine, ça va de soi, l'homme tel que la nature veut qu'il soit (p. 46 et 51). Nous suggérons, conséquemment à la philosophie politique de John Rawls, que le but de l'école devrait être de faire en sorte que rien n'aille de soi et que tous puissent aspirer à tout, nonobstant des désavantages culturels et économiques familiaux face à l'institution et à l'État. Nous venons de montrer que ce vecteur philosophique devrait diriger le PFEQ. Cette socio-méritocratie théorique récompenserait les gens à la hauteur de leur intelligence brute, leurs aptitudes, tel qu'entendu par Durkheim, si une telle chose existe. Ce serait analogue aux mécanismes sociaux sous-entendus dans *La république* de Platon. Les inégalités sociales ne seraient que de nature (mérite, aptitudes, potentialités, intelligence, etc.) Elles ne seraient jamais basées sur des différences culturelles.

Nous avons constaté à plusieurs reprises que le gouvernement Marois a choisi que c'était la diplomation qui faisait foi de l'égalité des chances, s'arrêtant un pas avant l'ambition de viser la mobilité ascendante et de manifestement casser les chaînes de la reproduction des inégalités de classes dans les textes légaux. S'il y a reproduction intergénérationnelle des inégalités, le système d'enseignement est injuste pour les enfants provenant de milieux défavorisés, car il ne permet pas la mobilité ascendante. En ne la visant pas, il est improbable qu'ils ne l'atteignent. Bourdieu et

Passeron (1971) diraient qu'il est violent symboliquement, inégalitaire. N'oublions pas que nous posons la prémisse qu'il soit souhaitable pour une société que, d'une génération à l'autre, de plus en plus de ses membres soient éduqués, ce qui, en soit, relève de la morale, donc se teint implicitement de subjectivité.

Si le PFEQ avait réussi l'ambition rawlsienne d'égaliser les chances, donc de permettre la mobilité sociale ascendante par l'accès à toutes les positions sociales, nonobstant de la position des parents, les enfants d'ouvriers miniers s'investiraient dans des études post-secondaires. Ceci nous amène à la question générale suivante : Est-ce que l'attraction des mines limite le potentiel de scolarisation et possiblement de mobilité sociale ascendante à Val-d'Or?

En répondant à cette question, nous aborderons les choix scolaires, l'héritage culturel des parents et les intentions de positionnements sociaux. Nous comprendrons pourquoi les jeunes visent telle ou telle position sociale. Nous pourrons donc mieux expliquer les motivations des individus à s'inscrire dans un processus de mobilité ou un autre.

2. CADRE THÉORIQUE : LA SOCIOLOGIE DE PIERRE BOURDIEU

2.1 La reproduction sociale, selon Pierre Bourdieu

C'est dans l'ouvrage *La reproduction* que Bourdieu et Passeron (1971) déploient leur démonstration que l'école reproduit les inégalités sociales. Ils montrent que le système d'enseignement (SE) renforce la distance entre les classes sociales en dissimulant les arbitraires culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ce que Bonnewitz (2005) nomme des « présupposés implicites » (p. 94). Pour ainsi dire, l'adéquation entre la culture familiale et la culture scolaire constitue l'indicateur le plus déterminant de la réussite à l'école. À ce sujet, Bourdieu et Passeron (1964) mentionnent qu'« [e]n l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'École revient primordialement au milieu familial » (p. 111). Il n'est donc pas question de talent ou d'intelligence pour les élèves provenant de milieux défavorisés, mais bien de familiarité avec la culture dominante. En bout de ligne, c'est ce que l'École mesure. Comme le dit Bonnewitz (2005), « […] plus la distance sera faible entre la culture scolaire et la culture du milieu d'appartenance, culture liée à la socialisation, plus la réussite dans l'institution sera élevée » (p. 93). La reproduction sociale n'est pas l'immobilité :

> Loin d'être incompatible avec la reproduction de la structure des rapports de classe, la mobilité des individus peut concourir à la conservation de ces rapports, en garantissant la stabilité sociale par la sélection contrôlée d'un nombre limité d'individus, d'ailleurs modifiés par et pour l'ascension individuelle. Et en donnant par là sa crédibilité à l'idéologie de la mobilité sociale qui trouve sa forme accomplie dans l'idéologie scolaire de l'École libératrice (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 206).

Même si quelques individus parviennent à « monter » de classe sociale, cela ne veut pas dire que la société en général est égalitaire. En réalité, que le jeune s'investisse à fond dans les études ou pas du tout, ses propensions s'enracinent dans l'éducation familiale. Dans l'interprétation que les enfants font de leur famille parmi les familles, leur territoire parmi les territoires, leur peuple parmi les peuples, etc., la connexion à différents aspects de la réalité dépendra de la perception de proximité avec ceux-ci. Cela découle des relations de proche en proche de la famille avec tel ou tel aspect de la réalité. Comme Bourdieu (1964) le dit, les jeunes en ascension sociale ont été

« modifiés » à cet effet, préparés. Leur famille connaissait la culture scolaire. C'est par « l'idéologie du don » que s'opère le mécanisme de la fonction sociale de reproduction (sociale), celle-ci supposant que les talents naturels, ou les dons, soient les discriminants qui mènent aux différentes positions sociales, excluant l'impact du milieu d'origine dans les choix scolaires, toujours selon Bourdieu (Bonnewitz, 2005, p. 94). Ces dons ou talents naturels rappellent le mérite, les potentialités et les aptitudes. Malgré les efforts politiques égalitaristes, les statistiques démontrent que le problème perdure et que les enfants de parents ouvriers vont moins à l'école que ceux de parents éduqués (Bourdieu, 1964; Dupays, 2006). On sait que la reproduction sociale nuit à la mobilité sociale, comme Bourdieu et d'autres l'ont démontré (Bourdieu, 1971 ; Dupays, 2006). La reproduction sociale montre qu'il n'y a pas vraiment d'égalité des chances. En fin de compte, la mobilité sociale est la conséquence mesurable de l'égalité des chances, un indicateur de celle-ci. En effet, s'il n'y a pas de mobilité sociale, les chances d'accès aux hautes études sont inégales, et les inégalités se reproduisent.

Une fois que les ados défavorisés face à l'institution seront définitivement exclus du système, on pourra dire qu'on a tout fait. Cette posture ne prend pas en compte les coûts symboliques individuels relatifs propres à deux individus inscrits dans le même parcours scolaire, mais provenant de classes sociales différentes, par exemple, une étudiante en médecine de Sillery et une autre de Limoilou. On pourrait dire la même chose pour Westmount et Hochelaga. Pour le dire simplement, ce n'est pas une question de don naturel des individus, de mérites et de potentialités si plus de médecins proviennent d'Outremont, Westmount et Sillery que de Hochelaga, Vanier et Limoilou. Les différences sont culturelles et symboliques et non biologiques. Bourdieu et Passeron (1971) affirment ceci :

> Ainsi, il se pourrait qu'un système d'enseignement soit d'autant plus capable de dissimuler sa *fonction sociale* de légitimation des différences de classe sous sa *fonction technique* de production des qualifications qu'il lui est moins possible d'ignorer les exigences incompressibles du marché du travail […] (p. 202).

Voici la vision bourdieusienne de la mobilité telle que décrite en 1966,

> Au mythe platonicien du choix initial des lots, on pourrait opposer celui que propose Campanelle dans la *Città del Sole* : pour instaurer immédiatement une situation de mobilité

> parfaite et assurer l'indépendance absolue entre la position du père et la position du fils en interdisant la transmission du capital culturel, il faut et il suffit, on le sait, d'éloigner dès la naissance, les enfants de leurs parents. C'est le mythe de la mobilité parfaite qu'invoquent implicitement les statisticiens lorsqu'ils construisent des indices de mobilité sociale en référant la situation empiriquement observée à une situation d'indépendance complète entre la position sociale des héritiers et celle des géniteurs. Sans doute faut-il accorder à ce mythe et aux indices qu'il permet de construire une fonction de critique, puisqu'ils concourent à dévoiler le décalage entre les idéaux démocratiques et la réalité sociale. Mais l'examen le plus superficiel ferait voir que la considération de ces abstractions suppose l'ignorance des coûts sociaux et des conditions de possibilité sociales d'un haut degré de mobilité (p. 346).

Le coût des différents parcours scolaires pèse différemment selon le milieu d'origine, pensons ici aux médecins. Et c'est évidemment à partir des coûts anticipés que les individus choisissent leur parcours de vie. La fonction sociale est donc l'inégalité devant la perception du risque, la « *valuation »* interne des coûts sociaux, le fixage de prix symbolique. Un enfant de médecin et un enfant de prestataire d'aide sociale n'abordent pas la possibilité de devenir médecin avec la même aisance. Les choix dépendent des aspirations et des désirs, donc du goût. Bourdieu (1979) pose que ceux-ci se définissent par nécessité:

> Le goût est *amor fati*[6]*,* choix du destin, mais un choix forcé, produit des conditions d'existence qui, en excluant comme pure rêverie tout autre possible, ne laissent d'autre choix que le goût du nécessaire (p. 199).

Le goût du nécessaire, ce qui doit être fait, est fonction de la perception de ce qui peut être fait. À ce sujet, Bourdieu et Passeron (1964) diront que : « […] le degré d'adhésion au jeu intellectuel et aux valeurs qu'il engage n'est jamais indépendant de l'origine sociale. » (p. 78). Pour comprendre dans quel jeu intellectuel les individus pensent pouvoir s'engager et dans lequel ils finissent par le faire, nous devons comprendre comment se génèrent leurs pratiques et leurs attitudes. Cela revient au mérite nommé par Malenfant-Veilleux (2017) et aux potentialités de Marniesse (1999). En gros, pour quelle sphère du monde social ont-ils les présupposés implicites? Où se voient-ils dans l'espace des styles de vie?

[6] Amour de son destin, de son sort, chez Nietzsche.

Nous avons vu que la réussite scolaire dépend de l'adhésion à la culture dominante par le biais d'un milieu familial aligné avec la culture scolaire (Bourdieu et Passeron, 1971). Autrement dit, il existe des prérequis implicites nécessaires à la réussite auxquels les individus des milieux défavorisés n'ont pas accès (Bonnewitz, 2005). N'ayant pas tous les outils pour accomplir le travail, la tâche devient évidemment plus intimidante, elle semble coûter plus cher symboliquement pour un humain de Limoilou versus un autre de Sillery, par exemple.

Généralement, les enfants des milieux défavorisés n'ont pas accès aux clés culturelles de la classe dominante, ils n'ont donc pas les prérequis implicites pour réussir à l'école (Bonnewitz, 2005; Bourdieu et Passeron, 1964, 1971) Ils échouent plus fréquemment et s'inscrivent plus souvent dans un processus de reproduction sociale et d'immobilisme intergénérationnel (Moreau, 1995). Au sujet de la fatalité telle que vécue, Bourdieu et Passeron (1964) affirment ceci :

> Ainsi, l'autorité légitimatrice de l'École peut redoubler les inégalités sociales parce que les classes les plus défavorisées, trop conscientes de leur destin et trop inconscientes des voies par lesquelles il se réalise, contribuent par là à sa réalisation (p. 109).

Dans les milieux défavorisés, l'acquisition de la culture scolaire favorable à la mobilité sociale devient un investissement intenable, inaccessible, violent symboliquement (Bourdieu et Passeron, 1971).

En ce qui concerne les jalons théoriques que nous utiliserons, il est à noter que nous puiserons aussi chez Willis dans *Learning to Labor* (1977) et Beaupré dans *Des risques, des mines et des hommes* (2012), car ils sont des ethnologues qui se sont intéressés à la reproduction sociale à l'aide des travaux de Bourdieu et dont les thèmes des travaux recoupent les nôtres. Voyons maintenant comment se construit la perception de soi dans son milieu d'origine. C'est dans la perception de soi que se dessine le possible, le nécessaire et le goût. C'est par le concept d'habitus que Bourdieu a abordé ces réalités.

2.2 L'habitus

La façon d'être et d'agir qui découle de provenir de tel ou tel endroit, Bourdieu (1979) dira qu'il s'agit de l'habitus. Les principes de vie qui régissent la pratique sont des transpositions en schèmes d'action des leçons tirées des expériences vécues, l'habitus prend donc en compte les conditions

objectives de vie (lieu de naissance, corps, langage, etc.) ainsi que les conditions subjectives (talents, aptitudes, désirs, etc.) (Bonnewitz, 2005). L'habitus synthétise ce parcours de vie en us et coutumes, voire en principes de vie, comme mentionné plus haut. Bourdieu (1979) en dit ceci :

> C'est dans la relation entre les deux capacités qui définissent l'habitus, capacité de produire des pratiques et des œuvres classables, capacité de différencier et d'apprécier ces pratiques et ces produits (goûts), que se constitue le *monde social représenté,* c'est-à-dire *l'espace des styles de vie* (p. 190).

Les individus construisent donc une vision du monde global dans lequel ils s'auto-catégorisent, ils limitent les positions auxquelles ils rêvent. Ils anticipent le style de vie duquel ils pourront jouir en fonction de leur représentation du monde social et de leur place dans celui-ci, ce qu'ils croient être capables d'en tirer (Bourdieu et Passeron, 1964). C'est l'habitus, l'intégration du vécu, à la fois principe générateur et système de classement, qui permet à l'individu d'anticiper et de mesurer ses probabilités de succès dans une situation donnée. C'est le système opérationnel de l'individu qui se crée en lui par son immersion dans sa culture d'origine (Bourdieu, 1979). Nous voudrons donc mieux comprendre la construction de l'habitus par le biais du capital culturel, car c'est principalement à partir de la culture du milieu d'origine qui traverse la culture familiale que se constitue l'habitus en question au cours du processus de socialisation.

2.3 Le capital culturel

Bonnewitz (2005) définit le capital culturel comme ceci :

> Le capital culturel [correspond] à l'ensemble des qualifications intellectuelles, soit produites par le système scolaire, soit transmises par la famille. Ce capital peut exister sous trois formes : à l'état incorporé comme disposition durable du corps (par exemple, l'aisance d'expression en public); à l'état objectif comme bien culturel (la possession de tableaux, d'ouvrages); à l'état institutionnalisé, c'est-à-dire socialement sanctionné par des institutions (comme les titres scolaires) (p. 43).

Le capital culturel est l'ensemble des connaissances acquises. Or, ce qui mérite d'être connu dépend d'un milieu à l'autre. Bourdieu (1979) explique à l'aide de l'analogie de l'économie de marché :

> La famille et l'école fonctionnent, inséparablement, comme des lieux où se constituent, par l'usage même, les compétences jugées nécessaires à un moment du temps, et comme des lieux où se forme le *prix* de ces compétences, c'est-à-dire comme des marchés qui, par leurs sanctions positives ou négatives, contrôlent la performance, renforçant ce qui est « acceptable », décourageant ce qui ne l'est pas (p. 93).

Le sociologue rajoutera un peu plus loin de l'importance du sens du placement (p.93). Il est possible que les investissements rentables dans la culture d'origine ne le soient pas dans la culture scolaire et réciproquement. Pour mieux comprendre cette distance, on voudra comprendre ce qui donne la perception qu'un certain investissement culturel est un bon placement. Par exemple, bien parler dans certains quartiers est nuisible socialement, alors les gens parlent mal, même ceux qui savent bien parler. En outre, on voudrait comprendre pourquoi, pour plusieurs, s'investir dans un processus de mobilité sociale ascendante assuré par l'éducation ne vaut pas la peine. Nous comprendrons donc mieux comment l'école échoue.

Cette démarche nous amènera à comprendre ce que les jeunes de la MRCVO considèrent comme valant la peine d'être accompli, donc ce à quoi ils accordent du capital symbolique, ce en quoi ils ont envie d'investir.

2.4 Le capital symbolique

Bonnewitz (2005) définit le concept comme ceci :

> Le capital symbolique correspond à l'ensemble des rituels (comme l'étiquette ou le protocole) liés à l'honneur et à la reconnaissance. Il n'est finalement que le crédit et l'autorité que confèrent à un agent la reconnaissance et la possession des trois autres formes de capital (économique, social et culturel) (p.43).

Il faudra voir ce qui donne de l'honneur et de la reconnaissance dans la MRCVO. Comme le dit Bonnewitz (2005) : « [l]a position des agents dans l'espace des classes sociales dépend du volume et de la structure du capital. Parmi les différentes formes de capital, ce sont le capital économique et le capital culturel qui fournissent les critères de différenciation les plus pertinents pour construire l'espace social des sociétés développées » (p. 44).

Le capital culturel relève donc des connaissances acquises dans le milieu d'origine, voire familial, ainsi qu'à l'école. Évidemment, le capital économique est la disponibilité de ressources financières. Le capital social relève des relations interpersonnelles. L'union de ces trois capitaux s'appelle le capital symbolique. Ceci apporte de la crédibilité et du crédit dans le milieu d'origine. En effet, « les étudiants […] se définissent par le rapport qu'ils entretiennent avec leur classe d'origine […] » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 61). C'est par rapport à leur milieu d'origine qu'ils évaluent leur degré de distinction ou de crédit, de mérite ou de potentialités. Ils essaient de déployer ce qu'ils croient être leurs potentialités pour capitaliser à la hauteur de ce qu'ils croient être leurs mérites.

Pertinence scientifique. La littérature sur le décrochage scolaire stipule que les milieux aussi économiquement favorisés que la MRCVO devraient générer des taux de scolarisation élevés (Moreau, 1995; Malamud et Pop-Eleches, 2010). Pourtant, à Val-d'Or, même si le milieu est économiquement favorisé, les taux de décrochage scolaire sont parmi les pires au Québec (Collini, 2022). On sait que décrochage scolaire rime avec délinquance, ce qui est aussi vrai à Val-d'Or (Moreau, 1995; Valois, 1998). D'un point de vue scientifique, notre travail arpentera la zone non explorée des milieux favorisés économiquement et, simultanément, défavorisés culturellement, comme en témoigne le climat social difficile à Val-d'Or (Bellot et Sylvestre, 2016; SPVM, 2016).

D'autre part, il y a matière à se questionner scientifiquement sur le fait que le PFEQ ne vise pas explicitement la mobilité ascendante intergénérationnelle à travers les politiques mises en place dans l'appareil éducatif d'État malgré sa fondation théorique rawlsienne. L'égalité des chances est une position philosophique qui peut être remise en question. Toujours est-il qu'actuellement, il s'agit de l'orientation étatique en place (Malenfant-Veilleux, 2017). Avoir toutes les chances, c'est pouvoir bouger partout. L'égalité des chances devrait générer la mobilité sociale ascendante. La philosophie égalitariste derrière le PFEQ devrait viser la mobilité sociale ascendante. Nous allons explorer la possibilité que les incitatifs du secteur minier nuisent à la possibilité pour les jeunes de la MRCVO d'aller partout. En somme, nous aimerions savoir si le système social nuit au déploiement du potentiel scolaire des jeunes de la MRCVO et comment l'école contribue à l'état des choses.

Il nous semble que la reproduction sociale des inégalités face au système scolaire, quoique difficile à circonscrire, est facile à mesurer lorsqu'on connait le capital culturel familial et l'adhésion à la culture scolaire. En effet, nous avons montré que l'égalité des chances de Rawls dont s'inspire le PFEQ implique que ce programme devrait générer de la mobilité sociale par la possibilité d'accéder à n'importe quelle position sociale selon ce que le talent permet et nonobstant du milieu social d'origine. Pourtant, le Ministère s'en est tenu à viser seulement la diplomation : le DES.

Nous chercherons à connaître le parcours scolaire des parents des élèves qui constituent l'échantillon qui nous intéresse. Nous déterminerons ainsi la direction du vecteur de mobilité des participants. En étudiant l'habitus, le capital culturel et le capital symbolique des étudiants en processus d'immobilité sociale ou de mobilité descendante, nous établirons peut-être des moyens de surmonter les points de rupture entre la culture locale et la culture scolaire.

En conclusion, les barrières à l'entrée symboliques des études post-secondaires seront dépeintes par l'habitus des étudiants au CFP à travers les craintes qu'ils vivent et les limites qu'ils s'imposent face à leurs aspirations positionnelles dans la société ainsi que les contraintes liées à leurs potentialités et à leur mérite. Nous découvrirons leur capital symbolique dans le capital symbolique et comment ils l'activent par leur habitus.

Pertinence sociale. Nous pourrons peut-être aider à trouver des moyens pour combattre l'effet de reproduction du système scolaire. Une MRC dans laquelle le phénomène de reproduction sociale agit comme frein à la mobilité sociale ascendante est une MRC qui a de la difficulté à utiliser l'école pour donner des chances aux individus provenant de milieux défavorisés d'atteindre toutes les positions sociales. Il faudrait alors comprendre et expliquer pourquoi ce serait socialement pertinent.

Il reste à voir si la recherche d'un haut capital symbolique dans la MRCVO ne correspond pas nécessairement à l'acquisition du capital culturel nécessaire à la réussite scolaire. Ceci aurait pour effet que le capital symbolique pertinent dans la MRCVO nuise à la réussite scolaire, donc à la mobilité sociale. Ceci nous amène à la question spécifique suivante : Le phénomène de reproduction sociale tel que décrit par Bourdieu s'observe-t-il à Val-d'Or?

Si c'est le cas, le monde scolaire de Val-d'Or rencontre des difficultés en ce qui concerne sa capacité à favoriser l'égalité des chances. Tout le monde devrait pouvoir aller partout, être égaux derrière le voile. Là où il n'y a pas de mobilité ascendante, le système scolaire reproduit les inégalités. La pertinence sociale de notre rapport de recherche sera en lien avec l'approfondissement de la compréhension des liens entre l'industrie minière, les problématiques liées au monde scolaire et le climat social passablement difficile.

3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'époque des Lumières sonne la montée des méthodes quantitatives et de la modélisation mathématique. Or, les méthodes qualitatives existent déjà du temps d'Aristote, dont la science est essentiellement descriptive. Durant la Renaissance et l'époque baroque, les récits de voyage constituent un retour à la nature descriptive des méthodes qualitatives. La documentation du quotidien des gens ordinaires devient une pratique commune, comme l'œuvre des frères Grimm qui collectionnent les récits de paysans allemands pour conserver le folklore de ces populations (Erickson, 2013, p. 91).

Par la méthodologie qualitative, le chercheur a le souci de dépeindre la réalité et la volonté, d'expliquer les allures du réel (p. 109). Le chercheur veut expliquer quelque chose que nous ne comprenons pas (Sharrock, 2010, p. 93). L'intention est de capturer la vision du monde et la vie des gens qui vivent le phénomène social que nous étudions (Erickson, 2013, p. 94).

La nature non uniforme de la réalité ne permet pas de mesurer avec des chiffres. On cherche à décrire des qualités, au sens de caractéristiques, propres à un phénomène contrairement aux sciences physiques, pour lesquelles les mesures demeurent les mêmes sur toute la planète. Par exemple, un mètre mesure un mètre à Paris et à Chibougamau. Toutefois, la relation à la langue française, un phénomène social, varie de Paris à Chibougamau. La symbolique des perspectives est l'objet que le chercheur en sciences humaines recherche (p. 95).

Pour Morse *et al.* (2010), la recherche en sciences humaines sert à essayer de changer le monde et à mettre de l'ordre dans le désordre. Sihame Chkair (2024) note l'importance qu'accorde Hammersley à l'intégrité et à la responsabilité dans l'attitude du chercheur (paragr. 27). Pour essayer d'atteindre ces objectifs autant humains que scientifiques, il faut écouter ce que les gens concernés par le phénomène social qui nous intéresse ont à dire (Morse *et al*., 2010, p. 36). En effet, notre approche exploratoire décrira les phénomènes sociaux à partir de la perception des individus et de leur langage ordinaire (Beaupré, 2011, p. 67). Nous voulons comprendre comment les gens vivent le phénomène, c'est pourquoi nous opterons pour les méthodes d'analyse qualitatives plutôt que quantitatives et statistiques. Nous donnerons un sens aux mots et non aux chiffres. Pour Atkinson et Hammersley (1994), la recherche est la poursuite de la connaissance.

C'est à partir d'un corpus langagier informe que nous croiserons les perceptions pour nommer les caractéristiques communes des expériences vécues par les acteurs concernés par le phénomène social que nous étudierons. Nous devrons structurer en catégories analytiques ces caractéristiques plus ou moins communes pour comprendre les convergences et les divergences d'un participant à l'autre. En effet, les apports théoriques émergeront directement à partir des données, qui se trouvent à être les réponses aux questions que nous poserons (Morse *et al*., 2010, p. 36). C'est pourquoi l'analyse des choix de mots est au cœur de notre étude. Nous voulons savoir comment différents acteurs concernés par les mêmes phénomènes nomment les mêmes réactions aux mêmes évènements. C'est en croisant ces perceptions que nous pourrons nommer les phénomènes sociaux en question. La méthodologie est vivante, ancrée dans l'interactionnisme symbolique, c'est-à-dire l'analyse de combinaisons signifiantes de mots (p. 37). C'est une des traditions en sociologie (Hammersley, s.d., p. 6). Nous voulons étudier le sens du discours des enquêtés (Beaud et Weber, 2012; Beaupré, 2011, 2012; Paillé et Mucchielli, 2016). Le chercheur doit trouver des *patterns of response* (Morse *et al*., 2010, p. 38). Nous croyons que c'est de cette façon que nous pourrons mieux comprendre les choix scolaires des jeunes valdoriens qui choisissent les mines comme projet de vie. Les chiffres nous semblent moins représentatifs que les mots pour parler de l'influence de la culture vécue et perçue sur les choix de trajectoires de vie. L'analyse statistique joue un rôle de second plan face aux explications langagières et aux interprétations relatives à l'interactionnisme symbolique (Atkinson et Hammersley, 1994, p. 249).

Les phénomènes sociaux existent avant qu'on les étudie. Il faut les laisser se déployer dans l'espace-temps en soupesant nos interventions (Ogien, 2010, p. 123). Il faut dire l'inédit et articuler l'architecture théorique utilisée (p. 110). En sciences humaines, les données sont ce que nous ne parviendrons jamais tout à fait à dire, on ne peut que converger vers le réel asymptotiquement (Sharrock, 2010, p. 106).

3.1 Hypothèse

À la lumière de la réalité socioéconomique de la MRCVO et de la culture anti-scolaire qui semble y exister, nous émettons l'hypothèse que les étudiants au CFP qui veulent travailler dans le secteur minier s'inscrivent dans un processus de reproduction sociale, et qu'ils ne seront pas en mobilité sociale ascendante, car la reproduction de leurs coutumes familiales ne les y a pas menée. Cela

s'explique en grande partie par l'héritage culturel légué par les parents durant le processus de socialisation.

3.2 Recherche qualitative

Selon Charmaz (2008), tous les chercheurs utilisant une méthodologie qualitative peuvent aspirer à théoriser en utilisant quelques lignes directrices flexibles (p. 399). Il n'y a pas de façon parfaitement neutre et transparente de représenter le monde par le langage (Hammersley, s.d.). La recherche ne capture pas la réalité par le langage, elle propose des avenues de contextualisation (p. 12). De la même manière que les portraits ne sont pas des humains. Les réalités sont multiples (Charmaz et Thornberg, 2021). Il n'y a pas une réalité, seulement des façons de la représenter (Morse *et al*., 2010). Il est nécessaire de passer par l'interprétation, car nous n'avons que le langage pour parler des problèmes rencontrés et des solutions envisageables. La question est plutôt de voir à quel point il faut interpréter. Ceci sera explicité dans la section de l'analyse. Nous architecturerons donc un modèle de représentation permettant de parler du phénomène à l'étude, ce qui nous permettra de mettre en mots les *patterns.* Nous pouvons raisonnablement penser que les idées sont inventées et non découvertes tout en conservant la perception que ces inventions correspondent à des manifestations du réel (p. 38). Notre objet d'étude étant un phénomène social, soit les us et coutumes qui circulent à Val-d'Or et leur impact sur la culture locale, l'utilisation des méthodes de recherches qualitatives est pertinente et justifiée. Nous inventerons des façons de parler du problème qui nous incombe et justifierons nos opérations. Notre objectif sera de parvenir à décliner une perspective partielle, une construction langagière et théorique qui se caractérise par une approche dont l'objet est de pouvoir discuter, autant du point de vue théorique que méthodologique (Hammersley, s.d.). À l'aide des méthodes ethnographiques qualitatives, nous déterminerons la place respective que l'école et l'industrie minière prennent dans la culture familiale de chaque individu. Au sujet de la recherche qualitative, Beaupré (2011) affirme ceci :

> Puisque nous cherchons à comprendre un phénomène[7] (social) […] dans une perspective exploratoire, une démarche qualitative nous semble appropriée. L'ethnographie permet, comme le soulignent Miles et Huberman (2003, p. 23), un contact approfondi avec la communauté ainsi qu'un contact direct avec ses activités. Elle accorde une attention

[7] La perception du risque chez les mineurs de fond en Abitibi-Témiscamingue (Beaupré, 2012)

> particulière à la description des phénomènes sociaux alors que l'accent est mis sur la perception des individus (p. 110).

Il appert que cette approche qualitative est optimale pour nos objectifs de recherche. Les contextes éducationnels ont trop de facettes pour croire que le secret est dans la méthode (Chkair, 2024, p. 27 et 28). La recherche n'est pas un exercice dans lequel nous devons suivre des règles, mais bien une pratique qui permet de gagner des savoirs pratiques en travaillant et en utilisant des modèles de prédécesseurs accomplis et pertinents (Hammersley, s.d., p. 8) L'emphase sera mise sur l'exploration de la nature des phénomènes sociaux plutôt que sur la validation d'hypothèses, même s'il est également possible d'en émettre (Atkinson et Hammersley, 1994). Pour ainsi dire, les résultats ont préséance sur la méthode, l'important est que les données parlent (Morse *et al.*, 2010). Chaque personne donne un sens et répond aux évènements à la lumière de ses expériences et de son histoire de vie. En ce sens, nous devrons nous laisser porter par les avenues naturelles que la recherche prendra, le chercheur doit répondre aux bris naturels dans le débit de la conversation. Il doit savoir quand une information importante devrait être notée, sans dogmatisme et en ayant un esprit ouvert. Les méthodes devraient servir à construire de la théorie à partir des données. Les données et le chercheur interagissent pour trouver des explications. Les questions peuvent évoluer et se transformer avec et pendant la recherche (p. 45). Nous ne savons pas avant de commencer là où les entretiens nous mèneront (Charmaz et Thornberg, 2021). Il est toutefois important de comprendre que les thèses et autres travaux universitaires ne sont pas seulement des propositions esthétiques et nouvelles, mais qu'il existe dans la méthode scientifique une emprise sur les observations qui est plus juste que l'aléatoire des opinions (Hammersley, s.d.). Nous justifions donc notre choix méthodologique par le fait que notre étude nécessite que nous expliquions la perception qu'ont les membres de notre échantillon de l'école et de la culture scolaire et que nous évoquions leur réalité commune à travers les *patterns* (Atkinson et Hammersley, 1994). Les entrevues semi-dirigées nous permettront de mettre en lumière le rapport à l'école des jeunes valdoriens qui sont inscrits pour travailler dans les mines. Nous analyserons leur discours pour comprendre et décrire leur culture. À cet effet, Beaud et Weber (2010) nous suggèrent ceci :

> Dans un premier temps, établissez pour chaque enquêté, à partir de vos données, une fiche synthétique avec le détail de ses caractéristiques sociales. Bien sûr, ces caractéristiques sont d'importance inégale selon votre objet de recherche. Si vous travaillez sur les pratiques

> culturelles, tout ce qui concerne la trajectoire scolaire des enquêtés et celle de leurs parents est central pour élucider les phénomènes de transmission et d'appropriation culturelles (p. 228).

La méthodologie qualitative va nous permettre d'aborder les trajectoires scolaires intergénérationnelles qui sont centrales à notre problématique. Nous nous intéressons aux perceptions qu'ont les sujets de leur famille et de l'école. Comme Duru-Bellat *et al.* (1993) le proposent, nous voudrons voir comment la culture familiale a su se transposer en capital scolaire (p. 48). Nous étudierons la culture familiale et son rapport avec la construction de l'identité à travers l'analyse des entretiens semi-dirigés. Se faisant, nous dresserons le portrait de l'informateur-type, en recoupant les fiches synthétiques, qui seront en fait la synthèse de nos guides d'entretien. La mobilité sociale, si elle fait partie de la culture familiale à travers la culture scolaire, n'est pas un indicateur de l'égalité des chances et ne désavoue pas la reproduction sociale. C'est un prolongement attendu.

Pour des exemples discréditant l'hypothèse, il faudrait chercher des élèves manifestant un désir de mobilité ascendante même s'ils proviennent de milieux familiaux anti-scolaires d'autant plus que l'habitus et les capitaux de tels individus éclaireraient grandement notre problématique, car ces participants constitueraient des données aberrantes, donc intéressantes.

Pour ce qui est des élèves en mobilité descendante, ils proviendraient sûrement de milieux familiaux anti-scolaires, conformément au processus de reproduction. Cela mériterait tout de même d'être confirmé. D'autre part, des individus provenant de familles à culture scolaire qui seraient en situation de mobilité descendante auraient rompu avec l'héritage culturel familial, certes, mais ici la rupture avec la reproduction, quoiqu'indicative, ne saurait être souhaitable : l'école n'ayant pas su garder ces enfants au même niveau que leurs parents.

Nous prendrons acte des différents contextes familiaux et socio-économiques des élèves inscrits au CFP de Val-d'Or pour devenir des travailleurs miniers à l'aide des méthodes analytiques qui suivent.

3.3 La population étudiée et méthode d'échantillonnage

Historiquement, les problèmes des méthodes qualitatives sont au niveau de la collecte de données et de l'inférence nécessaire au déclinement dans le langage (Atkinson et Hammersley, 1994). Pour réussir ces paris d'inférence et d'écriture, pour établir des *patterns*, nous avons parlé à treize étudiants au CFP de Val-d'Or qui sont en processus de devenir des travailleurs miniers. Il n'y a eu aucune discrimination à la sélection, ni par rapport au sexe, à l'âge, au statut de décrocheur ou à la ville d'origine. Notre but ici était de voir si, dans un échantillon aléatoire, il y allait quand même avoir une majorité de gens provenant de l'Abitibi et qui connaissaient Val-d'Or, ce qui fut le cas. Pour nous, cela montrait qu'étudier pour devenir ouvrier minier demeure une pratique hautement valdorienne et abitibienne.

Charmaz et Thornberg (2021) affirment que l'important est que l'on puisse faire confiance aux données, ce qu'ils appellent la *trust-worthiness*. Mason (2010) soutient que la saturation empirique est mal comprise par les chercheurs. Essentiellement, il montre que le critère le plus pertinent pour pouvoir clore l'échantillon est la certitude en tant que chercheur que nous pourrons défendre notre point. Il faut que nos travaux gagnent en résonance, qu'ils soient utiles et qu'ils mènent à de nouveaux axes de recherche, de nouveaux concepts dans la discipline et dans la littérature scientifique plus généralement (Charmaz et Thornberg, 2021, p. 306 et 321). Mason (2010) suggère que, souvent, le nombre d'entretiens dans une enquête ethnographique est arbitrairement établi dans le but de plaire à l'*establishment*, de faire comme tout le monde, avec un nombre d'entretiens dans un intervalle préétabli par d'autres recherches, souvent entre 10 et 30, nous dit-on. Or, pour Eddles-Hirsch (2015) et Creswell *et al.* (2007), il est possible de générer de la science avec un échantillon allant de 5 à 25 éléments. Dans la même lignée que Mason (2010), nous avons poursuivi nos entretiens jusqu'à ce que nous nous sentions ferrés dans notre sujet et que chaque nouvel entretien n'apporte guère de nouvel éclairage sur notre problématique. Pour Malterud *et al.* (2016), on parlera de puissance de l'information[8], c'est-à-dire que nous pourrons déclarer avoir atteint une taille d'échantillon satisfaisante lorsque les nouvelles informations n'ajoutent rien, n'ont plus de puissance. Chaque nouvel entretien amène une contribution marginale. En effet, lorsque cette saturation est atteinte, les catégories naturelles, les typologies, sont établies. Nous saurons alors que nos catégories synthétisent bien notre problématique (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 35). Selon Squire *et al.* (2024), de 10 à 15 participants auraient dû suffire puisque notre étude

[8] *Information power*

se concentre sur des caractéristiques précises du champ social alors le vécu des interviewés devraient converger relativement rapidement, ce qui fut notre cas, avec nos treize entretiens. En ancrant notre théorie dans les données, nous avons obtenu plus de puissance analytique avec moins de données, il fallait tout de même s'assurer de prendre un échantillon suffisamment grand. Nous avons arrêté d'ajouter des participants lorsque les réponses des participants n'apportaient plus de valeur ajoutée, nous avions atteint la saturation théorique (Charmaz et Thornberg, 2021). En ce qui nous concerne, la contribution théorique du treizième participant nous a permis de conclure qu'un quatorzième n'était pas nécessaire. En effet, les caractéristiques du treizième se classifiaient facilement dans les catégories préexistantes. C'était un participant dont le vécu n'avait rien de particulièrement singulier, c'était facile de le classer dans les catégories qui s'étaient déjà manifestées à travers les synthèses des entretiens semi-dirigés précédents. Après treize entretiens, nous avions la confiance que nos données étaient *trustworthy* et que d'autres entretiens n'auraient pas beaucoup de puissance. C'est pour cette raison que notre échantillon de treize participants nous a permis de parler scientifiquement du problème qui nous intéressait, soit le rapport à la culture et à l'école des jeunes valdoriens qui choisissent d'aller travailler dans les mines.

3.4 Technique de collecte de données : Les entrevues semi-dirigées

L'ethnographe cherche tout d'abord à documenter des faits sociaux et à explorer la nature des interactions sociales. Il ne cherche pas spécifiquement à tester des hypothèses, mais cherchera à émettre des raisonnements inductifs pour tirer profit des imprévus (Reeves *et al.*, 2013, p. e1367). L'épistémologie qualitative aborde avec proximité l'exploration soigneuse et directe du phénomène (Imbert, 2010, p. 24). Il ne faut pas trop inférer et laisser la place au discours du répondant (p. 26). Le penchant écrit de l'ethnographie permet d'obtenir des descriptions détaillées des phénomènes sociaux en lien avec les gens concernées tout en s'entrelaçant d'apports théoriques qui permettent de structurer scientifiquement l'apport des textes en question (Reeves *et al.*, 2013, p. e1368). Les méthodes de recherches qualitatives permettent d'obtenir des données contextuellement riches (p. e1367), ce qui permet d'expliquer ledit contexte social. Les entrevues semi-dirigées enrichissent la perception et l'articulation des pratiques culturelles quotidiennes (p. e1369). Elles permettent de croiser les discours et de trouver les *patterns.* Justifions la pertinence de la technique à l'aide de ce passage de Beaupré (2011) :

> L'entrevue semi-dirigée se caractérise par une faible directivité et par un contact direct avec l'informateur, ce qui ajoute à la profondeur et à l'authenticité des informations recueillies. Cette technique favorise une meilleure compréhension, il nous semble, des perceptions des sujets (p. 111).

L'analyse qualitative est « cyclique » plutôt que linéaire (Lessard-Hébert *et al.*, 1990). Il faut donc laisser la place aux idées « émergentes » (Fortin, 2010). En plus d'être flexible, cette technique prend son sens dans le rapport humain. C'est souvent la force des liens entre enquêteur et enquêtés qui fait jaillir le plus de constats généralisables (Beaud et Weber, 2012; Paillé et Mucchielli, 2016). Les adolescents et les jeunes adultes sont souvent en quête d'identité. Les différentes influences (culture de la masculinité, *counter-school culture*, etc.) sociales teignent leur discours puisque le mode opérationnel du cerveau est souvent d'acquérir du capital ou de solidifier sa place dans le champ (Bourdieu, 1979; Bourdieu et Passeron, 1964,1971; Willis, 1977). Faire en sorte que des jeunes s'expriment librement sans aucune tentative d'épater la galerie ne va pas de soi (Willis, 1977), d'où la pertinence des entrevues semi-dirigées pour que soit possible la lecture entre les lignes et l'adaptabilité. La recherche est autant relative à ce qui est dit qu'à ce qui ne l'est pas (Oberg et Bell, 2012, p. 208). Nous avons pu poser des questions de plus en plus pointues et améliorer nos codes d'un entretien à l'autre (Charmaz et Thornberg, 2021, p. 307), ce qui nous a permis d'approfondir notre recherche et de trouver des suppositions insoupçonnées, soit des manières de voir le monde communes aux jeunes de Val-d'Or qui demeuraient indiscutées, en suspens ou prises pour acquises. Notre questionnaire fut conçu de manière à ce que nous puissions avoir une attitude éthique, intègre, responsable et non intrusive tout en pouvant nous assurer que les réponses nous permettent de générer des connaissances. La variabilité implicite de la recherche qualitative oblige à s'adapter aux évènements et à reconsidérer à tout moment ce qui constitue le filon le plus pertinent à poursuivre. Il fallait que nos données et notre approche concordent (*fitness*), c'est-à-dire que les synthèses des guides d'entretiens permettent réellement de dialoguer avec la problématique, ce qui fut le cas comme nous le verrons dans la section sur l'analyse. Il fallait aussi gagner en compréhension (*understanding*), en généralité et en contrôle. Pour juger de la qualité de notre démarche, il fallait qu'elle nous permette de travailler (*workability*), qu'elle soit pertinente (*relevance*) et flexible (*modifiability)*, que notre démarche soit ancrée dans les données (*groundedness*) (p. 313). La multitude de paramètres à considérer lorsqu'on tente d'enregistrer des interactions sociales est une tâche ardue étant donné le fait qu'il existe des facteurs temporaux,

spatiaux et comportementaux qui doivent être considérés et pris en compte. L'imprévisibilité des activités quotidiennes fait en sorte que la collecte de données peut être chambardée et la recherche doit continuer (Reeves *et al.*, 2013, p. e1366). Nous avons dû nous ajuster aux lieux et aux temps disponibles. Aussi et surtout, nous avons dû nous ajuster à la disponibilité émotionnelle des participants.

L'entrevue semi-dirigée est une expérience changeante autant pour le chercheur que pour le répondant; sa richesse réside dans l'authenticité des données recueillies et dans son pouvoir de structuration de données multiples et diverses en nature (Imbert, 2010, p. 33). Les participants doivent se sentir utiles pour la recherche, impliqués (Moustakas, 1990, p. 47). Les conclusions qui ont émergé de notre corpus nous permettent de croire que nos entretiens semi-dirigés ont permis à la réflexion sur notre problématique de progresser et d'atteindre les objectifs mentionnés ci-haut. Nous avons pu améliorer notre compréhension du phénomène d'un entretien à l'autre (Morse *et al*., 2010). Puisqu'il est question de rapports humains, posons quelques considérations éthiques.

3.4.1 Considérations éthiques : Le consentement libre et éclairé

Pour rendre scientifique notre interprétation d'un phénomène, il faut donner corps à l'histoire de vie des participants en prenant garde d'écorcher leurs sensibilités (Imbert, 2010, p. 25). L'obtention du consentement est au centre de la relation du chercheur avec les répondants, qui elle se trouve aussi centrale au bon fonctionnement de la démarche de recherche qualitative. Pour ainsi dire, l'obtention du consentement n'est pas la complétion d'un banal formulaire, mais bien la porte d'entrée dans la relation entre le chercheur et ses participants (Kustatscher, 2014, p. 698). La démarche engendre inévitablement un minimum de violence symbolique. En effet, le processus assume que les participants possèdent de bonnes compétences de lecture (Nairn, 2020, p. 4). Dans le monde scolaire des sciences sociales, la signification du consentement est contestée. Les suppositions ontologiques ne prennent pas en considération les problèmes de réciprocité, de non-domination et de justice sociale. En recherchant le consentement, nous mettons en jeu des relations de pouvoir, de libre-arbitre et d'autorité (p. 1). Ces relations sont hautement impliquées dans la notion de consentement éclairé de par la nature intimidante des multiples étapes du protocole de cueillette de données (Kustatscher, 2014, p. 697). Les procédés traditionnels assument que les participants peuvent prendre des décisions éclairées (p. 691). Les pratiques éthiques

institutionnelles peuvent réaffirmer les rapports traditionnels de pouvoirs, surtout en raison des besoins de protections légales des universités qui engendrent une certaine froidure dans les procédures (Nairn *et al.*, 2020, p. 3). La démarche ne devrait pas s'apparenter à cocher des cases. Le consentement informé est un processus actif plutôt qu'un évènement ponctuel (p. 4).

L'éthique des sciences sociales s'inspire de l'éthique de la médecine et s'enracine dans le code d'éthique établit dans la pratique scientifique depuis la déclaration d'Helsinki (Kustatscher, 2014, p.688; Nairn *et al.*, 2020, p. 3). Les principes de respect, de bienfaisance et de justice sont centraux à l'éthique de la recherche en santé. L'importance du consentement par les patients a été articulée dès le code de Nuremberg (1949), à la fin de la Deuxième Guerre et de ses atrocités. Ces principes furent réitérés dans la déclaration d'Helsinki (1964). Depuis, ces pratiques influencent la méthodologie en sciences humaines et les comités éthiques exercent un pouvoir administratif sur le déroulement des activités en sciences ethnographiques. Certains anthropologues et sociologues se questionnent sur l'applicabilité en sciences humaines et sociales du processus normatif en trois étapes du protocole précis, du consentement éclairé et de la préservation de l'anonymat. Cette approche machinale agirait plus en bouclier pour le chercheur que pour le participant (Desprès, 2020, p. 1).

Dans l'état actuel des choses, le consentement doit être établi avant l'entretien, ce qui consiste en une séquence d'évènements non naturelle. Le consentement ne devrait pas être obtenu avant qu'une relation ne soit établie entre le chercheur et le répondant. L'exercice de négociation du consentement soulève des considérations insoupçonnées, en particulier en ce qui concerne la complexité des zones sensibles chez les répondants (p. 698). Établir le consentement, c'est laisser choisir au participant son niveau d'implication dans la recherche (Desprès, 2020, p. 6). Cette négociation rétablit en temps réel ce qui peut être abordé en fonction des désirs du participant (Nairn *et al.*, 2020, p. 9). Il faut s'assurer de surpasser le confort que la signature du formulaire de consentement éthique procure et réaffirmer en cours d'entretien que le consentement est toujours présent. En particulier, il faudra s'assurer verbalement que tout se passe bien pour le participant et lui offrir fréquemment des portes de sortie (p. 3). La possibilité de retirer le consentement semble plus facile par la parole qu'à l'écrit. Cette manière de procéder offre des possibilités de dialogue avec les participants qui semble moins légalistes (p. 5). Le consentement vécu dépasse le consentement légal (p. 6).

Le chercheur et le participant ont le potentiel d'établir les limites négociées de la nature des propos qu'ils peuvent tenir durant l'entretien (Kustatscher, 2014, p. 693). Les participants doivent bien comprendre tout ce que la recherche implique, surtout du point de vue émotionnel. La vulnérabilité n'est pas une faiblesse, mais bien le cœur même de l'expérience humaine, c'est donc dans cette optique que le consentement doit être considéré. On analyse certains secteurs de l'identité intime des individus (p. 697). Le consentement est la condition minimale. Idéalement, les participants devraient avoir envie de participer et non seulement de vouloir participer (Nairn *et al.*, 2020, p. 6). Le chercheur doit montrer qu'on peut lui faire confiance, il doit construire des relations (p. 4). Le chercheur doit faire preuve de la réflexivité nécessaire pour comprendre les angles de vulnérabilité des répondants (p. 2). La réflexivité consiste en la représentation et en la reconnaissance de l'égo dans l'activité ethnographique (Reeves *et al.*, 2013, p. e1369).

En sciences sociales, l'objet d'étude se construit au fil des interactions humaines. Le processus normatif et fonctionnaliste de la signature du formulaire de consentement ne saurait prendre en charge l'évolution continue des thèmes qui prennent l'avant-scène et dont les limites des paramètres d'exploration doivent être définies avant d'être abordées. Le chercheur devra établir le consentement à chaque saut incrémental thématique. Il devra renégocier le consentement à chaque tournant et vallon de la recherche (Desprès, 2020, p. 2). Il faut faire en sorte que les participants ne soient pas méfiants et dans le doute (Imbert, 2010, p. 26).

La notion de consentement concorde avec l'individualité telle que vécue et perçue dans la culture occidentale. Cette relation à l'égo est contre-intuitive dans plusieurs cultures. On peut remettre en question l'universalité des processus propres à l'éthique de la recherche dans la mesure où ils sont réfléchis d'un point de vue occidental. Il faut protéger d'eux-mêmes les gens qui n'oseraient pas refuser de participer. La validité scientifique vient dans la qualité du rapport humain qui a pu être établi, son acceptabilité sociale. Il faut ouvrir une porte de sortie au répondant à chaque situation potentiellement éprouvante pendant l'entretien (Desprès, 2020, p. 8). La production des données est entrelacée avec la qualité du consentement obtenu, donc le respect de la nature individuelle des participants. Les accrochages sont plus d'ordres réflexifs que normatifs (p. 10). Il y a toujours « inadéquation des modèles par excès ou par défaut » (p. 2, l. 8). Il faut donc construire à partir des individus, donc du respect de leur intégrité et de leur dignité, et non à partir du potentiel de généralisation. La scientificité va émerger d'elle-même à travers le dialogue et l'interprétation du

discours (p. 11). La qualité de l'information est proportionnelle au niveau de respect octroyé au participant (Imbert, 2010, p. 26).

« L'anthropologue doit sentir les résistances et les respecter. » (Després, 2020, p. 5, l.5). Tout au long du processus d'entretien, l'enquêteur doit s'assurer que l'enquêté comprenne de façon éclairée les enjeux de l'entrevue. C'est au cœur du savoir-faire du chercheur (Beaud et Weber, 2010, p. 262). Notre rapport avec le milieu d'enseignement permettra des entrevues pratiquées dans le respect et la dignité des sujets, conformément aux méthodes qualitatives de cueillette de données (Paillé et Mucchielli, 2016). Le bien-être psychologique des répondants face à la passation du questionnaire est la responsabilité de l'ethnographe, il nous faut donc le garantir autant que faire se peut tout en proposant des avenues de suivi psychosocial advenant des difficultés émotionnelles vécues relatives à l'entretien. Ce suivi pourrait se faire à l'aide d'Info-santé ou bien de l'intervenante psychosociale en place au CFPVD. Cette dernière a d'ailleurs été mise au fait des besoins potentiels des participants avant le début de la démarche.

3.5 Retombées attendues

Nous pourrons mieux expliquer les motivations derrière les choix scolaires des étudiants en analysant leur bagage familial à travers leur capital culturel. Nous pourrons ensuite comprendre la place que prend le capital culturel dans leur capital symbolique en comprenant ce que leur milieu d'origine et leur famille valorisent (l'école, l'argent, le travail, etc.) De cette manière, nous décrirons leur habitus en comprenant comment leurs us et coutumes se génèrent.

Rappelons que nous avons émis l'hypothèse que nous observerons le phénomène de reproduction sociale dans notre échantillon. Expliquer l'habitus des étudiants inscrits dans un processus de reproduction sociale nous permettra de mieux cerner les raisons qui font qu'appliquer la philosophie égalitariste de Rawls, donc appliquer le PFEQ comme il le faut, est difficile en Abitibi-Témiscamingue, à Val-d'Or, en particulier en ce qui concerne les inadéquations entre le capital culturel nécessaire à la réussite scolaire et le capital symbolique que les étudiants détiennent et souhaitent acquérir.

Peut-être pourrons-nous décliner les raisons qui font que leurs valeurs de vie, leurs aspirations et leurs investissements symboliques sont incompatibles avec la mobilité sociale ascendante, donc avec la cassure des inégalités face au système scolaire.

3.6 Limites de la recherche

Il fut difficile de générer des constats propres à des populations étudiantes aux parcours scolaires différents de ceux vécus par les membres de notre échantillon. Nous ne croyons pas pouvoir extrapoler des résultats aux étudiants en techniques minières au Cégep, par exemple. Nous anticipons que les cultures familiales et les vécus scolaires seraient trop différents, quoique nous croyons que cela mériterait d'être étudié. D'autre part, nous pourrons seulement affirmer s'il y a reproduction sociale ou non. N'ayant pas de comparatif avec un autre milieu, nous n'aurons pas de métrique, ce qui limitera notre capacité à décrire notre situation. Nous ne saurons pas si le phénomène de reproduction sociale a un impact qui est pire à Val-d'Or qu'ailleurs. Les biais de chercheur jouent aussi un rôle dans la mesure où il fallait dépasser la satisfaction des premières impressions et vraiment surmonter la première trame de pensées qui apparaît. Les typologies, à force d'être définies à travers la construction du corpus, finissent par aveugler le chercheur face aux nouveautés satellitaires qui pourraient quand même venir définir certaines réalités. Par exemple, nous n'avons pas pu tirer de conclusions particulières par rapport à la lecture, car les femmes interrogées disaient aimer la lecture et les hommes, non. Cette distinction selon le genre n'apparaissait nulle part ailleurs. Ainsi, nous ne voulions pas en dire plus à ce sujet autrement que le nommer. En effet, nous étions limités dans notre analyse face à l'activité de la lecture par le fait que l'opposition homme-femme ne fait pas partie intégralement de nos typologies. En ce qui nous concerne, nos données disent que les femmes aiment plus lire que les hommes et, d'autre part, que les femmes qui s'investissent dans des études pour devenir ouvrières du secteur minier ne sont pas de la génération Z. Or, nous ne pouvions pas relier ces deux faits par la théorie sans faire d'entourloupes qui nous semblaient forcées. Nous nous en sommes donc tenus à dire ces choses sans tenter de les relier maladroitement. En ce qui concerne la puissance grandissante des typologies pendant l'analyse, l'important est de continuer à chercher des points sur lesquels nous sommes surpris. En effet, plusieurs des intuitions du chercheur finissent par être vraies, ce qui fait qu'il devient facile de précipiter les jugements et de laisser la pensée précéder l'écoute. À travers nos entretiens, nous avons laissé émaner la réalité que les familles des jeunes de la MRCVO

possèdent une culture plus scolaire que ce que nos intuitions nous faisaient anticiper. Il fallait d'une part noter la surprise, pour ensuite vérifier la fréquence d'apparition de la réalité observée. Pour notre part, l'exemple des parents scolarisés un peu déçus, mais quand même compréhensifs du choix de leur enfant nous apparaissait comme une bifurcation non anticipée. Il fallait donc mettre en lumière cette réalité, sans l'exagérer par biais de confirmation ou la sous-estimer par peur de confronter les intuitions. En somme, il fallait trouver la juste lumière pour éclairer les phénomènes sans éblouir ou obscurcir. Dans cet exemple, nous avons dû combattre activement un biais, ce qui est peut-être exactement l'attitude phénoménologique. D'un point de vue structural, les répondants de Val-d'Or étaient faciles à classer, le structural n'expliquait pas grand-chose, il ordonnait. La particularité phénoménologique, typologique, était qu'invariablement, les jeunes de 18 à 21 ans qui avaient une culture scolaire familiale affirmée ressentaient qu'ils décevaient leurs parents en choisissant d'aller au DEP. Du moment où ce constat nous est apparu, il fallait rester prudents pour lui donner le juste poids. Il fallait noter le poids que le phénomène prenait dans la situation sociale et non lui en assigner un.

4. ANALYSE QUALITATIVE : UNE ANALYSE PHÉNOMÉNOLOGIQUE ET STRUCTURALE DES RÉSULTATS.

Le processus de l'analyse se termine dans une description structurale composite du phénomène, de l'essence communément reconnue par les participants (Oberg et Bell, 2012, p. 207). Dans cette section, nous exposerons les stratégies utilisées une fois les données recueillies. Pour Da Silva (2001), l'analyse qualitative permet de faire l'étude des phénomènes sociaux « dans leur contexte naturel ». En ce qui nous concerne, nous voulons décrire l'expérience commune des répondants par rapport au parcours scolaire au CFP pour travailler dans les mines. Pour ce faire, nous interpréterons les résultats en combinant les approches analytiques structurales et phénoménologiques. L'analyse phénoménologique cherche à rendre productif le langage dans le monde-vie (Eddles-Hirsch, 2015). Pour Greening (2019), au cœur du qualitatif, il y a la phénoménologie, c'est alors ce qui donne de la plus-value à l'analyse statistique. L'analyse phénoménologique passe par le discours pour analyser la symbolique émise par les répondants. Avec cette description des interactions symboliques dans le langage, on définit et comprend mieux la symbolique du phénomène (p. 88 et 90) Les propos suivants de Paillé et Mucchielli (2016) illustrent comment et pourquoi le chercheur peut et doit faire interagir la phénoménologie et le structuralisme :

> C'est au chercheur, avec sa sensibilité et son expérience, que revient la tâche de faire la part des choses quant à ces manifestations identitaires, interactives, non verbales des acteurs. C'est à lui de se rendre sensible aux modes de présence et de parole des personnes qu'il observe ou *interviewe*.
>
> Le chercheur doit donner la parole aux autres et être humble, car ce sont les autres qui détiennent les clés de leur monde, Le chercheur va, en quelque sorte, reconstituer ce monde collectif dont chacun des acteurs n'a qu'un petit bout, bien qu'il participe à la construction totale collective. C'est en ce sens que l'on peut dire que le chercheur accède, s'il travaille bien, à une connaissance plus globale que les acteurs pris individuellement (p.145).

En soulignant les particularités de chacun des étudiants pour mieux comprendre l'intersection des unicités, on finit par définir la norme (Beaupré, 2011; Paillé et Mucchielli, 2016). C'est la transcendance que mentionnent Paillé et Mucchielli (2016). C'est le passage du particulier au

général, du personnel au collectif et de l'individuel au structurel. L'analyse qualitative nous pousse à nous poser « en tant que témoin et non en tant que sujet de l'expérience » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 101). Pour Husserl, il faudrait que l'autre et lui soit le même, en coprésence. Cela permettrait de tomber face à face avec les structures de la conscience d'une personne (Oberg et Bell, 2012). L'analyse phénoménologique permet d'aplanir les données, de les rendre horizontales (Eddles-Hirsch, 2015). Ainsi, le chercheur ne placera pas sa culture au-dessus de celle des répondants.

Comme Beaud et Weber (2010) l'ont suggéré précédemment, nous avons créé une fiche de base, un portrait-type, qui fera office de catégorie générale (p. 128). Par la suite, des sous-catégories se traceront à la suite de l'analyse phénoménologique détaillante qui fera ressortir des invariants (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 155) C'est par réduction et élimination que jaillissent les invariants, selon Eddles-Hirsch (2015). Elle dit que l'herméneutique, ou l'interprétation du sens des phénomènes, provient du monde-vie des participants. Pour Eddles-Hirsch (2015), la phénoménologie existentielle tient du fait que l'égo et la conscience ne peuvent se séparer tandis que la phénoménologie transcendantale essaie de décrire le monde tel qu'il est vraiment, si cela est possible. Pour l'analyse phénoménologique en sciences humaines à objectif ethnographique, l'important sera de décrire le mieux possible le phénomène en appelant à la réflexivité nécessaire pour influencer le moins possible l'expérience par nos différents biais. La phénoménologie tient à décrire le monde avant notre conceptualisation de celui-ci, ce qui existe derrière les préjugés, c'est pourquoi nous l'utiliserons (Oberg et Bell, 2012, p. 204). Richir (2011) parle du « flair phénoménologique » qui permettrait d'accéder à l'affectivité pure sans médiation des sensations du corps matériel (paragr. 15). Savoie-Zajc (2006) propose que la phénoménologie ait comme objet de trouver l'essence des phénomènes sociaux et de décrire les structures spécifiques, les sous-catégories, qu'on pourrait aussi appeler les typologies. La variation imaginative après la mise entre parenthèses[9], le *bracketing*, permet d'assigner des étiquettes aux *patterns of response,* des dénominations pour les typologies (Eddles-Hirsch, 2015). Ainsi, le structuralisme nous donnera un portrait-type alors que la phénoménologie découpera le portrait-type en sous-catégories. Nous aurons donc un modèle de base duquel se dessineront quelques sous-modèles plus particuliers à

[9] Action de mettre de côté le mieux possible nos préjugés face à une situation pour aborder la situation autant que possible avec une sensibilité et une affectivité aussi pures que possibles.

telle ou telle situation. Pour Creswell *et al.* (2012), l'analyse phénoménologique est utile quand le chercheur essaie de comprendre les expériences vécues à propos d'un phénomène. Elle décrit ce que les participants ont en commun. Van Manen dit que cela nous permet d'agripper la nature véritable de la chose[10]. Le chercheur fait la médiation entre différentes significations. On doit décrire l'essence de l'expérience sans analyse ou exemple (p. 253). Nous voulons mieux comprendre comment quelqu'un expérimentant ce phénomène se sentirait (p. 257).

4.1 L'objectivation de la pratique et le rapport à l'objet d'étude.

À sa plus simple expression, l'ethnographie signifie *écrire à propos des autres.* Historiquement, cette approche se campait dans la perception de l'existence de peuples civilisés et de peuples non civilisés, plaçant la culture blanche occidentale au-dessus des autres (Erickson, 2013, p. 93). Or, l'étude de ce système positionnel inégalitaire des cultures est maintenant au cœur des travaux sociologiques postmodernes et poststructuralistes.

Dans les méthodes qualitatives, le cœur des données se situe dans des domaines de l'expérience ressentie comme désagréable, maligne (Ogien, 2010, p. 120), ce qui veut dire que les connaissances sociologiques se développent en affrontant des zones d'ombres du vécu des participants aux études. L'empathie et l'interprétation sont donc au centre de la méthode. Au fur et à mesure que les méthodologies qualitatives se sont développées, les biais cognitifs et culturels des chercheurs ont été étudiés de plus en plus en détail pour décrire l'influence de l'expérimentateur sur l'expérimentation.

La prétendue passivité de l'observateur durant les balbutiements des sciences ethnographiques présumait que les observateurs pouvaient réellement affirmer la validité des données recueillies en ayant un point de vue externe. Le fonctionnalisme interne des sciences sociales évacuait les rapports de pouvoir des classes sociales comme central à la perception qu'ont les individus de leur propre vécu. Le statut dominant de la culture occidentale blanche anglo-saxonne n'était pas considéré dans l'analyse des résultats. En 1899, W.E.B. DuBois dépeint la vie des Noirs de Philadelphie pour documenter un corps social autre que celui en position d'autorité (Erickson, 2013, p. 96 et 97). Le modèle de l'ethnographe comme narrateur omniscient n'était plus viable

[10] *To grasp the very nature of the thing.*

(Erickson, 2013, p. 117). On commença à questionner l'autoritarisme du discours scientifique et le pouvoir coercitif de la machine sociale (p. 108).

Laura Bohannon, en 1954, fut obligée de traiter ses émotions face à son objet d'étude dans un quasi-roman sous le pseudonyme de Elenore Smith Bowen. La réflexivité du chercheur en fonction de son influence dans les phénomènes sociaux qu'il étudiait était alors vu comme un manque de capacité d'objectivation. Le rapport émotionnel du chercheur à son objet, ses biais face aux phénomènes étudiés, étaient obscurcis (Erickson, 2013, p. 101). Avec le développement des méthodes qualitatives, la position de *insider* commença à être vue comme préférable à celle de chercheur détaché, ce qui éclaira l'importance que joue la position sociale du chercheur dans l'interprétation des données psychosociales qu'il recueille. Par la bande, cela accentuera l'importance de la relation du chercheur avec le milieu social qu'il étudie dans la valeur des résultats qu'il pourra obtenir (Erickson, 2013, p. 103). Lorsqu'on analyse le capital symbolique, l'émergence des données dépend de la reconnaissance de l'autre comme égal par le chercheur (Moustakas, 1990, p. 48). Il fallait alors démasquer la haine derrière l'autoritarisme universitaire qui soudait les maillons de la chaine sociale de domination au lieu de les briser (Erickson, 2013, p. 104 et 105).

Les conclusions obtenues par Malinowski dans son étude des Trobriands de l'île Boyowa furent contestées après la Deuxième Guerre mondiale par le père Baldwin qui vécut beaucoup plus longtemps que lui avec les Trobriands. Baldwin exposa les résultats de recherche obtenus par Malinowski à la population dont il était question dans son étude. Le père Baldwin mit en lumière la naïveté et le manque de *self-awareness* de Malinowski qui se plaçait au-dessus de son objet. En effet, les Trobriands concluaient que Malinowski, en se plaçant au-dessus d'eux, avait mal compris les rouages fondamentaux de leur dynamique sociale (p. 102). On devait questionner la subjectivité dans la conceptualisation culturellement influencée du concept de raison (p. 109). Il fallait affronter le risque d'inventer des faits en surdéterminant les systèmes avec nos préjugés d'enquêteur. Il fallait aussi éviter de se laisser duper par ces préjugés. Il fallait trouver de meilleures preuves pour rendre compte du relativisme culturel (p. 106). La motivation des chercheurs brouillait leurs intentions.

Selon Husserl, l'intentionnalité représente le choix conscient du chercheur à enquêter un phénomène (Eddles-Hirsch, 2015). Les problématiques que les chercheurs choisissent ne tombent pas du ciel. Elles proviennent d'un intérêt personnel, d'une attraction. Dès lors, un certain biais est induit dans l'équation, c'est-à-dire que le chercheur est *intéressé,* il a une opinion, des intuitions, etc. Il sera donc impératif que nous placions le mieux possible entre parenthèses cette influence de notre part. Nous devrons donc procéder avec réflexivité, c'est-à-dire que nous devrons examiner notre influence sur l'expérience en mettant entre parenthèses nos idées préconçues pour analyser le discours des répondants de la manière qui soit la plus neutre possible, dénuée de l'influence de nos préjugés.

Hammersley (s.d.) dit que, selon Bourdieu, la réflexivité servait à augmenter la scientificité (p. 1). Les chercheurs en sciences humaines sont maintenant appelés à être réflexifs, c'est l'une des caractéristiques premières de la pratique. La flexibilité et la réflexivité nécessaires aux sciences ethnographiques résident surtout dans la plus-value qu'elles apportent à l'étude et non dans leur capacité à permettre au chercheur de sentir que ses biais sont aplanis. De toute manière, on ne suspend jamais vraiment notre jugement, on ne peut que le suspendre le plus possible et donner du sens aux données (p. 15). Nous ne devons pas croire que nous sommes pris dans l'opposition entre le dogmatisme et le relativisme, il s'agit seulement de pouvoir expliquer ce que nous faisons et de justifier en quoi nos choix sont scientifiques (Atkinson et Hammersley, 1994, p. 251). Nous savons que nous influencerons les données, un peu comme l'expérience de Schrödinger. La recherche est un champ social politique, et le capital symbolique joue un rôle dans l'épistémologie et la perception du scientifique (Chkair, 2024, paragr. 17). La démonstration de la pseudo-véracité est ancrée dans le social (paragr. 21). Puisque nous travaillons dans le monde de l'éducation, il est important de se rappeler que ce qui est considéré comme la vérité en éducation se cache derrière des agendas politiques (paragr. 28). Par exemple, il semblerait qu'il soit pratique commune que le système scolaire dirige les enfants d'universitaires vers les hautes études davantage que les enfants d'ouvriers, même quand les enfants d'ouvriers performent mieux à l'école (Duru-Bellat *et al.*, 1993).

Initialement, l'objet de l'ethnographie était la mise en mots de la perception occidentale des cultures non occidentales, avec comme trame de fond la supériorité de la perception occidentale ou euro-américaine (Atkinson et Hammersley, 1994). L'anthropologie était essentiellement

fonctionnaliste, on peut penser aux mesureurs de crânes qui confirmaient leurs biais voulant que les blancs soient des êtres supérieurs. Or, les cultures non occidentales ne devraient pas être perçues comme de déplorables déviations de la norme ou bien des formes de cultures arriérées (p. 249). En ce qui nous concerne, il ne faudrait pas considérer un rapport hiérarchique vertical d'ordre quelconque entre le monde scolaire et le monde ouvrier. Il n'y a pas d'îles de culture qui gravitent autour de la culture blanche anglo-saxonne, mais bien des cultures (p. 253). En outre, Atkinson et Hammersley (1994) disent que la méthodologie qualitative rejette l'idée de la prévalence du positivisme et qu'il soit pertinent que les sciences humaines singent les sciences de la nature en préconisant les arguments statistiques au détriment des explications analytiques langagières (p. 251). C'est l'incapacité du quantitatif à assigner du signifiant aux phénomènes, c'est-à-dire à nommer des réalités inchiffrables, qui a propulsé la montée des méthodes qualitatives (p. 253). La méthodologie répond à ses propres critères de validité et n'est pas nécessairement comparable avec la méthode scientifique au sens des sciences de la nature (Charmaz et Thornberg, 2021). La réalité est construite et, dans certaines conditions, les chercheurs influencent l'expérience (Charmaz, 2008, p. 402). C'est pourquoi la réflexivité est aussi importante, elle est au cœur de la méthodologie qualitative (p. 403). Pour Morse *et al.* (2010), il faudrait se déverser davantage dans les outils théoriques postmodernes (p. 37), donc avoir une culture commune avec des constructions communes (p. 40). Avec Bourdieu, nous parviendrons à analyser nos données dans un langage sociologiquement contemporain, notamment avec notre cadre théorique et les concepts d'habitus et de capital.

Voici quelques idées que nous devrons considérer dans notre analyse. L'industrie minière et ses salaires importants pour un niveau d'éducation faible discrédite le monde de l'éducation et sa pertinence aux yeux des jeunes de Val-d'Or. D'autre part, la reproduction sociale observée chez les élèves au DEP en extraction de minerai relève d'un capital culturel hérité de la famille que l'école n'arrive pas à surmonter. Nous croyons que les élèves provenant de milieux anti-scolaires seront en processus d'immobilité sociale ou de mobilité descendante. Si jamais des élèves s'avéraient en processus de mobilité sociale ascendante, nous croyons qu'ils le seraient grâce à une culture familiale qui perçoit l'accès à la classe ouvrière comme une ascension sociale et non grâce à l'école proprement dite, ce qui est aussi une forme de reproduction sociale. L'enracinement des valeurs et de la perception des potentialités se font dans la petite enfance. Ces familles non ouvrières adhèrent à la culture scolaire (dominante), car elles valorisent la mobilité ascendante.

Par le diplôme du DEP, elles dotent elles-mêmes leurs enfants des « présupposés implicites » pour cette ascension.

- Le folklore local associe au rôle de mineur un statut de virilité enviable (Willis, 1977).
- Les jeunes qui s'inscrivent dans le cours d'extraction du minerai ont vécu des difficultés scolaires durant leur parcours.
- Ces mêmes jeunes ont une vision négative du monde scolaire, comme le note Willis (1977) au sujet des jeunes britanniques inscrits en formation professionnelle.

Ces préjugés proviennent de nos observations depuis l'enfance sur notre milieu d'origine. Notre personnalité et notre rapport au milieu s'insèrent assurément dans l'interprétation des résultats (Fortin, 1987; Paillé et Mucchielli, 2016). Il nous semble quasiment impossible que nos intuitions et nos interprétations frappent toutes dans le mille. Le fait de garder ce constat en tête n'est pas banal : la déclinaison honnête et consciencieuse des biais préalables par le chercheur est centrale à la démarche scientifique en méthodes qualitatives (Fortin, 1987; Laperrière, 1997; Paillé et Mucchielli, 2016).

4.2 L'analyse structurale des résultats

Les propos des agents révèlent des structures invariantes, des récurrences qui montrent des réalités collectives, extra-individuelles (Lévi-Strauss, 1945). Il y aura des différences et des répétitions, pour parler comme Deleuze. Il y aura des convergences et des divergences. En recoupant les similitudes et les récurrences entre les fiches synthétiques de chaque répondant, on trouvera des invariances, des caractéristiques communes. Or, ce qui ne varie pas d'un individu à l'autre tient de l'habitus de classe et du capital symbolique prôné, la culture qui fonctionne invariablement à quelque part. Les invariants culturels ne sont pas les mêmes d'un milieu à l'autre, ce qui permet de se sentir efficace et à sa place dans telle ou telle enceinte sociale. Il est de l'ordre des compétences du chercheur que d'être capable d'établir des correspondances entre les données et les indicateurs tout en conservant des outils de collecte malléables et adaptatifs (Laperrière, 1997). Pour Beaupré (2011), la recherche de « consensus » et de « dissonance » à la manière de Lévi-Strauss « a servi à organiser » et à « dégager des singularités, à observer des récurrences, à établir des liens et à construire enfin un modèle de base issu des versions fournies par les membres de

l'échantillon » (p. 75). Pour structurer nos observations, le guide d'entretien présente trois dimensions comptant chacune une série d'indicateurs.

Tout comme Beaupré (2012), nous avons condensé les propos tenus par chaque étudiant dans des fiches individuelles, ce que Paillé et Mucchielli (2016) appellent les fiches synthétiques. Nous avons colligé les données structurales par le biais de codes et de symboles afin d'organiser la réduction des données et la prise de notes. Dans la forme, nous ne citons pas explicitement quel informateur a dit quoi afin qu'on ne puisse pas associer deux citations du même informateur par souci de confidentialité. Nous avons procédé en regroupant les réponses, puis en les déclinant en ordre décroissant de prédominance.

Comme nous l'avons montré à la section 3.3 de ce travail, nous avons atteint la saturation théorique et empirique au treizième informateur (Squire *et al.*, 2024). Le quatorzième et les suivants n'auraient guère apporté plus de puissance de l'information (Malterud *et al.*, 2016). Notre échantillon était donc formé de treize informateurs entre 18 et 50 ans pour une moyenne très peu représentative de 26 ans avec un écart-type de 10. Parmi les treize informateurs, dix s'identifient comme des hommes et trois s'identifient comme des femmes. À l'aide de l'analyse structurale, nous avons pu tracer un portrait-type que nous appellerons celui de l'informateur-type. C'est le modèle de base de Beaupré (2012), tel que décrit par Lévi-Strauss. Neuf étudiants provenaient du DEP en extraction du minerai et quatre en conduite de machines du traitement du minerai (CMTM). Nous les avons inclus pour nous adapter aux réalités du terrain (Paillé et Mucchielli, 2016). Plus de filles appartenaient à cette catégorie, elles nommaient la diversité de la tâche comme source d'attraction. Nous brosserons ici ce portrait de l'informateur-type, le modèle de base, en reprenant les sections du guide d'entretien[11]. Commençons par la première.

Rapport au monde minier. À la question *Pourquoi veux-tu travailler dans les mines?* La familiarité était la motivation principale. En effet, dix informateurs ont répondu que des hommes de leurs familles ont travaillé dans les mines et que c'est ainsi qu'ils sont devenus intéressés par l'industrie minière au point de vouloir y faire carrière. Ceci est conforme avec les données de Beaupré (2012) sur les occupations des proches des mineurs, qui ont presque toujours des mineurs dans leur famille (p. 81). Nous nous attendions à ce que la réponse soit l'argent en première

[11] Voir ANNEXE E.

position. Elle était plutôt la seconde raison en importance, la rémunération élevée étant nommée par 3 informateurs. La possibilité d'un nouveau départ et la nature intense du travail ferment la marche avec 2 informateurs chacune qui les nomment comme facteur décisionnel. À la question *As-tu des membres de ta famille qui travaillent dans les mines?*, tous les informateurs âgés entre 18 et 21 ans ont répondu *oui*, c'est-à-dire 8 individus, ainsi qu'une personne parmi les cinq plus âgées dont le grand-père était prospecteur, pour un total de 9 individus familiers avec le secteur minier ayant donc un capital culturel puisque familial aligné avec l'habitus nécessaire pour les mines. On peut associer l'aisance d'initié au fait d'avoir grandi en acquérant un capital symbolique aligné avec les mines. Le clivage de familiarité générationnel réapparaîtra plus loin. À la question *Penses-tu faire carrière dans les mines?*, les gens qui en doutaient ont nommé le désir d'être entrepreneur minier à leur compte (Un informateur) ou entrepreneur tout court en réinjectant leurs économies dans d'autres projets (Un informateur) comme raison de dévier de la carrière de travailleur minier. Deux autres informateurs ont nommé qu'ils voulaient faire au moins dix ans ou entre dix et quinze ans dans le domaine. Un dernier a dit que son autre DEP en poche lui permettrait de changer de métier et de revenir à ses premiers intérêts si le monde minier ne l'intéressait plus. Les huit autres informateurs ont nommé vouloir, et s'attendent à, faire toute leur carrière dans les mines. À la quatrième question, lorsqu'on leur demande s'ils ont une préférence entre travailler pour une compagnie minière ou un contracteur, douze informateurs sur treize ont nommé préférer travailler pour une compagnie minière, l'autre personne voulant se faire sa propre opinion. Les avantages sociaux et la stabilité étant les points décisifs en faveur des compagnies minières. Parmi les raisons véhiculées qui sont défavorables aux contracteurs, on nomme les normes de sécurité moins restrictives donc plus dangereuses ainsi que le statut de rite de passage, ce qui reflète l'importance que les bons mineurs accordent à la sécurité (Beaupré, 2012). Pour ce qui est du rite de passage, les répondants percevaient tous les emplois pour un contracteur comme étant moins stables, mais bons pour la réputation de travailleurs. On pourrait interpréter cette manifestation de résilience comme une démonstration et une acquisition de capital symbolique. D'ailleurs, un informateur a nommé que les contracteurs servent à *faire sa place* et qu'il faut *passer par là.* À la question *Tu penses quoi des syndicats ?,* quatre jeunes ont nommé y être favorables. Parmi les neufs autres informateurs, deux étaient défavorables, quatre étaient ambivalents, deux ne savaient pas ce que c'était et un dernier était indifférent. Il est donc difficile de conclure que les individus les plus favorables aux syndicats étaient jeunes. Dans la sixième question de la section, on

s'interrogeait sur le désir de devenir contremaître. Sept informateurs ont répondu oui, avec des motivations comme l'amour des défis ou l'envie d'une *job plus mollo quand j'va [sic] être vieux, à trente ans, genre.* Les six autres informateurs ne pensaient pas, au moment de l'enquête, éventuellement ambitionner de devenir contremaitres, un informateur nommant préférer *le bas de l'échelle.*[12] Un autre informateur nomma que, peut-être plus tard, ça l'intéresserait d'être *foreman.* Il est à noter que cet informateur abordait la possibilité de devenir contremaître avec très peu de convictions. Sur le point des aspirations d'ascension sociale, le profil-type est partagé. À la question suivante, la septième, on interroge les envies de travailler dans d'autres pays. Huit informateurs y sont favorables et quatre ne le sont pas; l'autre informateur n'a pas tranché la question. Parmi les quatre défavorables, un nomma qu'il ne pouvait pas se projeter dans un tel projet pour les dix prochaines années. Parmi les favorables, un nomma qu'il n'était pas prêt tout de suite et un autre nomma qu'il se lancerait dans une telle aventure seulement s'il était responsable de projet. La question suivante est : *Est-ce que tu trouves que les mines c'est dangereux?* La réponse la plus commune, 8 informateurs sur 13, était *non* en ajoutant la nuance que la sécurité est la responsabilité individuelle du travailleur, exactement comme les résultats de Beaupré (2011) le démontrent (p. 83, 84 et 88). Parmi les réponses des gens ne craignant pas le danger du monde minier, on a entendu que c'est *plus dangereux que travailler dans un bureau,* que *t'es payé selon le risque* mais que *ça va.* Trois informateurs ont nommé la qualité de l'enseignement des normes de sécurité au CFP pour un total de dix personnes répondant par la négative à la question du danger dans les mines. Pour les trois autres personnes y voyant du danger, notons qu'un informateur ne venant pas de l'Abitibi partagea une remarque parlante pour notre objet d'étude. Il déclara que *les jeunes de l'Abitibi n'ont pas peur.* Il s'agit de l'habitus des Abitibiens vu de l'extérieur. Comme les résultats de Beaupré (2012) le démontrent, les Abitibiens considèrent le risque comme étant inéluctable, inhérent à l'opération. Moins pratiquants et plus éduqués que les mineurs d'antan, les mineurs d'aujourd'hui sont probablement plus cyniques face à leur destin et à la providence, se responsabilisant eux-mêmes de leur sort dans la mine (p. 97). Ceci a, de ce fait même, comme effet de déresponsabiliser la mine. Comme nos résultats le montrent, les répondants perçoivent leur sécurité comme leur responsabilité personnelle, tout ça malgré les machines puissantes, le bruit assourdissant et les tonnes de roches au-dessus de leurs têtes. Beaupré (2011) a montré que 85% de son échantillon, soit dix-sept mineurs de fond sur vingt, considéraient que la gestion du risque

[12] Perception de sa position sociale.

leur appartenait et qu'ils étaient responsables de leur sécurité. Ils avaient confiance en leurs capacités à se garder en sécurité malgré les conditions de travail objectivement dangereuses (tonnage de roches au-dessus de la tête, puissance des explosifs, gaz dans les galeries, etc.)

En ce qui concerne la neuvième question, qui demandait aux informateurs de donner une autre raison pour laquelle ils choisissaient ce parcours professionnel, elle était plus inquisitive, cherchant à pousser l'informateur à donner d'autres raisons que sa principale pour devenir mineuse ou mineur, foreuse ou foreur. Les réponses qui surgirent furent de l'ordre de la reconnaissance sociale ainsi que de l'organisation de vie. Les informateurs ajoutent qu'ils voudraient obtenir des mérites à la hauteur de leur contribution à la société, ils veulent être justement récompensés selon leur dévouement au travail. En troisième lieu, les répondants voudraient aussi déployer leurs potentialités, donc actualiser leur habitus, par l'utilisation encouragée du capital symbolique approprié, ils nomment également vouloir déployer la culture en vogue dans leur champ social. Selon nous, ils sont contents d'avoir trouvé une culture dans laquelle ils s'insèrent bien et dans laquelle ils peuvent donner leur pleine mesure contrairement à la culture scolaire dans laquelle ils n'étaient jamais tout à fait bien adaptés. Un informateur familier avec l'Abitibi-Témiscamingue, mais provenant d'une autre région du Québec nomma que, pour lui, *ce n'est pas une job normale*[13]. *Ce n'est pas comme travailler dans une épicerie ou à l'usine*[14]. Pour nommer autrement les facteurs stimulants, un informateur dit aimer apprendre des choses manuelles, un autre apprend mieux en intégrant la pratique, ces deux derniers citant leur TDAH comme mieux adapté à ce type de situations d'apprentissage. Un troisième informateur souligna l'importance du défi physique, un quatrième ajoutant le côté mental au challenge et un cinquième se réjouissant, et nous le citons, *de la découverte d'un Nouveau-Monde.* C'est le nom qu'il a choisi de donner à son futur environnement professionnel tellement il lui était inspirant, ce qui présuppose une forte motivation à réussir dans sa carrière minière. Un informateur de 18 ans, lorsque pressé par la question *Est-ce que tu trouves que c'est stimulant les mines?*, répondit *ouais.* Les autres réponses données à la neuvième question (les facteurs secondaires de motivation) étaient : la camaraderie (esprit d'équipe et de famille : 2 informateurs), les horaires intéressants (1x), les salaires (2x) ainsi que *porter le nom.* Cet informateur démontrait une fierté familiale reliée au fait de devenir mineur de

[13] Pour ce non-Abitibien, le travail de mineur revêt une part d'héroïsme, comme nous l'avons souligné précédemment en puisant chez Beaupré (2011).
[14] Ce qui est le contraire de l'habitus abitibien pour qui rien n'est plus normal que de travailler dans les mines.

troisième génération. Le capital symbolique familial de cet informateur lui conférait un habitus confiant de réussir dans le champ social de l'industrie minière. Il sentait qu'il allait être un bon travailleur minier, car plusieurs membres de sa famille travaillent dans les mines et qu'il savait donc à quoi s'attendre. On voit que les connaissances et les compétences nécessaires pour le secteur minier ne sont pas intimidantes, elles sont familières. Les informateurs abordent leur avenir professionnel avec beaucoup de confiance.

La dixième question était : *Est-ce qu'il y a des choses que tu changerais dans les mines?* La réponse la plus commune a été que le manque d'expérience empêchait les informateurs de se prononcer, soit six informateurs. Un informateur ajouta que l'environnement est si contrôlé que les changements ne semblent pas très possibles. Les deux informateurs répondant *non* à la question ont ajouté que les cours de *santé et sécurité* étaient excellents au CFP. Deux informateurs ne savaient pas quoi répondre et deux autres informateurs qui voulaient des changements ont nommé respectivement qu'ils apprécieraient des douches en cabine plutôt que des douches communes ainsi qu'une standardisation des normes de santé et de sécurité.

La onzième question interrogeait les informateurs sur leur intérêt pour la technologie dans les mines. Les réponses furent toutes positives, mais un informateur souligna qu'il ne faudrait pas que l'automatisation nuise à l'emploi.[15] Parmi les points positifs soulignés, notons plus d'efficacité et une meilleure communication, le sentiment de renfort (*backup*), la réduction du risque par les bénéfices en santé et en sécurité, la diminution de la nécessité de force physique, donc la démocratisation du travail en fonction du gabarit des travailleurs : *plus de monde peut faire la job* ainsi que les promesses de l'intelligence artificielle. Un jeune informateur nomma qu'il était de la bonne génération. Il connaît même un ami de son père qui gagne sa vie avec une manette de jeux vidéo. La technologie est donc perçue comme bénéfique.

Quand on leur demande quel autre métier ils auraient aimé exercer, les informateurs répondent vastement. Deux répondent que peu leur importe tant que c'est du travail physique et qu'ils puissent *bien travailler*. Un serait devenu pilote. Une informatrice répondit : *50-50 physique et intellectuel, comme les gars qui font du* rescue *en mer.* Deux informateurs s'imaginaient mécaniciens, un pour les voitures et l'autre sous terre. Un de ceux qui ne se voyait pas toute sa vie

[15] Il entendait qu'il ne faudrait pas que l'expertise régionale, le capital symbolique, ne se perde.

dans les mines répondit qu'il aurait opté ou opterait pour l'entreprenariat. Un autre aurait repris la compagnie de son père. En ce qui concerne les autres réponses données, notons la médecine ou le droit (l'informateur ne ferme pas la porte), cuisinier et animateur de camp de jour dans la communauté, être famille d'accueil ou travailler avec les animaux. Pour synthétiser le tout, la nature physique et mentale du travail semble être la priorité, soit un mélange de sensations fortes et de défis intellectuels pragmatiques de logistique et d'organisation. En seconde couche se pointent des notes autant économistes par l'entreprenariat que communautaristes telles que mentionnées plus haut. Contrairement aux attentes, l'appât du gain ne ressort pas particulièrement souvent dans les réponses. Le capital qu'on y cherche semble en bonne partie symbolique pour les Abitibiens, le haut salaire allant de soi.

La question suivante portait sur les difficultés anticipées dans le monde minier. Deux informateurs atypiques, une femme ainsi qu'un non-Abitibien, ont nommé *l'adaptation, faire sa place,* comme source de difficultés anticipée. Un informateur nomma les relations interpersonnelles, ajoutant qu'au CFP, les enseignants mettent l'accent sur *l'importance d'avoir les bonnes attitudes*[16]*. On entend dire…* Les enseignants tentent ultimement de transmettre l'habitus des mines, la culture minière. Dans cette pédagogie du minage, les connaissances antérieures que les enseignants réactivent appartiennent au capital symbolique familial. Parmi les autres sources de difficultés, notons la pression de production : *pour eux-autres, c'est toujours l'argent, l'argent, l'argent…* Eux-autres, qui est-ce? Probablement que cet informateur sous-entend les détenteurs des fonds, c'est-à-dire les compagnies minières multinationales qui deviendront leurs employeurs. D'autres répondants nommaient comme difficultés la cognition des potentiels de danger, la *jackleg,* ou foreuse à béquille, et les horaires atypiques, de jour et de *nuitte*. Quatre informateurs entre 18 et 21 ans ont nommé la peur de ne pas entendre leur cadran le matin. Les difficultés tournent toutes autour du désir de faire bonne figure. Les informateurs veulent montrer qu'ils comprennent bien la façon d'être et d'agir, qu'ils ont la bonne culture, le bon habitus.

La quatorzième et dernière question de la première section amenait les informateurs à se projeter dans cinq ou dix ans. Un informateur percevant le secteur minier comme source de renouveau professionnel parlait d'autonomie financière. Un second informateur abordant ce thème

[16] On entend ici le bon habitus.

d'autonomie financière ambitionnait d'accéder à un poste de *fly-in, fly-out* dans le Nord pour y parvenir. Ces deux informateurs étaient les seuls en mobilité ascendante. Les autres informateurs préconisaient aussi la stabilité, sans la nommer, comme étant purement économique. La motivation était nécessairement plus symbolique, de l'ordre plus global et intégré dans le mode de vie, dans la façon de vivre. La motivation était de l'ordre de l'habitus, dans la confiance d'avoir le bon capital culturel, donc symbolique. Certaines répondantes aimeraient travailler dans des compagnies précises, comme chez *Eldorado* ou pour *Agnico Eagle*, comme formatrices. On nomma la valorisation au travail et le besoin d'être touche-à-tout. Un des informateurs qui ne se voyait pas à long terme dans les mines et qui les utilise pour se relancer imaginait sa prochaine carrière du genre *Bed and Breakfast*/entraînement personnel et un des entrepreneurs en devenir voyagerait pour établir ses assises professionnelles, ses aspirations demeurant toutefois dans le domaine minier. En forte majorité, la stabilité de vie ressortait, soit par des finances stables, un travail stable ou la stabilité nécessaire à la réussite d'une entreprise ou d'une future carrière. Pour les non-Abitibiens, l'accès au secteur minier représentait un énorme gain de capital symbolique. En effet, les salaires importants ainsi que les tâches alignées sur leurs compétences physiques et mentales leur semblaient ultimement bénéfiques, autant du point de vue de la stabilité de vie que de la réalisation de soi. Les informateurs non Abitibiens qui étaient déjà bacheliers ou techniciens dans d'autres domaines nommaient toutefois qu'ils *descendaient,* qu'ils perdaient du capital culturel scolaire. Pour ce qui est des Abitibiens, ils ont l'impression de s'insérer dans un prolongement attendu. Ils se perçoivent comme étant adaptés aux différentes situations inhérentes au secteur minier. Leur capital familial leur a donné des attentes réalistes autant en ce qui concerne les conditions de travail que la rémunération. C'est pourquoi ils sont beaucoup moins impressionnés que les non-Abitibiens par l'argent qui les attend.

Reconstituons rapidement la section sur le rapport au monde minier pour en synthétiser le sens. Nous avons vu dans notre échantillon que l'entourage familier constituait le moteur motivationnel principal pour accéder à une profession minière enseignée au CFP. Nous avons vu qu'essentiellement l'informateur-type s'attendait à faire toute sa carrière dans les mines, même si quelques-uns voudraient éventuellement se partir en affaires. Pour les Abitibiens, l'appât du gain n'apparaît pas comme un facteur principal de motivation à devenir travailleur minier. Pour les jeunes de la région, l'attrait est symbolique. Ils mentionnent la continuité de l'historique familial comme facteur décisif. Peut-être par pudeur ou par modestie, ils ne nomment pas l'argent comme

source de motivation. Le mode de vie du mineur leur est connu, car des figures masculines de leur entourage le vivent. Il y avait même un informateur dont la tante avait travaillé dans le secteur minier. Par la suite, nous avons vu que les minières ont le dessus sur les contracteurs en tant qu'employeurs de choix. D'autre part, les syndicats les laissaient plutôt indifférents et ambivalents, tout comme le désir d'être contremaîtres. Une légère attraction se dessinait pour le travail à l'étranger, mais rien n'était décisif. L'informateur-type perçoit la santé et la sécurité comme des responsabilités individuelles et ne craint pas le danger comme si la compagnie n'avait pratiquement aucune responsabilité en matière de SST. On leur apprend donc, durant leur DEP, à incorporer cette idée d'indépendance et d'autonomie au travail qui fait d'eux de petits entrepreneurs maîtres de leur site de production. Ce courage structure leur habitus. L'enseignement au CFP s'est fait rassurant à cet effet. Comme motivation secondaire, on abordera la distinction sociale, ou l'idéalisation de l'habitus des mines, et l'adaptation des leçons au style d'apprenant-type. Rien ne serait à changer vraiment dans les mines, mis à part les douches, et la technologie est bien accueillie. Les autres métiers considérés par l'informateur-type sont de nature autant physique que mentale, certains étaient plus attirés par les affaires, d'autres par les entreprises sociales, comme le fait de devenir famille d'accueil pour la DPJ. Au niveau des problèmes pressentis, intégrer la bonne attitude de faire ce qui est attendu dans le secteur minier venait en première position. Nous pourrions traduire en langage bourdieusien qu'il s'agit d'avoir le bon habitus. Pour les plus jeunes, se lever à temps semblait préoccupant. Les informateurs veulent tous être perçus comme des bons travaillants, car c'est ce qu'on leur apprend qui est important. Pour terminer, les projections à moyen terme tournent toutes autour du concept de stabilité et non d'argent à proprement dit. On peut se questionner sur la possibilité de stabilité, car l'économie des métaux lourds est historiquement cyclique. N'est-ce pas étrange de rechercher la stabilité au sein d'une entreprise qui dépend des aléas des marchés mondiaux sur lesquels les mineurs n'ont aucune emprise? Les étudiants en traitement du minerai voulaient travailler sous terre ou dans des usines tandis que les étudiants en extraction du minerai étaient partagés, environ une moitié nommant le forage en surface comme objectif et l'autre, le travail sous terre, sans préférence tranchée pour la surface ou le sous-sol. Voilà pour le rapport au monde minier.

Rapport au monde scolaire. Cette deuxième série de questions portait en somme sur la relation avec l'école. La première question amenait l'informateur à raconter son parcours scolaire. Six perceptions positives pour sept négatives en découlèrent. Parmi les témoignages positifs, les

informateurs nommèrent que l'école, *c'était mollo*, que ça *allait bien académiquement*, et que *c'est le* fun *ici* en parlant du CFP. Un a dit qu'il *aurait pu faire plus.* Parmi les perceptions négatives, deux informateurs étaient indifférents à leur parcours scolaire, un nommait un parcours en *dents de scie*, un autre nommait des difficultés scolaires et de la consommation au secondaire, deux ont décroché, un en deuxième secondaire, l'autre en troisième secondaire, et; finalement, un informateur dit s'être senti stigmatisé par le fait de fréquenter les classes d'adaptation scolaire. Le parcours scolaire semble ne laisser globalement ni chaud ni froid, disons quand même un peu froid. Seuls les répondants ayant déjà un bacc. (2) nommaient avoir la culture scolaire.

Du point de vue de la matière scolaire préférée, l'histoire et la géographie furent bonnes premières avec quatre informateurs. Les deux matières qui revenaient le plus souvent par la suite sont l'éducation physique et l'art plastique avec trois informateurs chacune. Il est difficile de généraliser à partir de ces chiffres sinon que les individus avaient des intérêts multiples. Pour le reste, les individus restants dirent respectivement le français, l'anglais et les maths *jusqu'à ce que ce ne soit plus le* fun. Quand vint le temps de se décrire en tant qu'élève dans la troisième question, cinq informateurs nommèrent avoir été dissipés d'une manière ou d'une autre : *j'étais un petit tannant, je ne faisais pas mes devoirs, j'étais déconcentré et fatigant, j'allais au bureau de la direction.* Quatre de ces cinq informateurs ont parlé de leur TDAH. Pour les autres, deux ont dit avoir été attentifs et réservés, deux informateurs qui lisaient beaucoup étant petits ont dit avoir été distraits, mais travaillants, un a dit avoir été calme, mais aimait être performant : *l'exposé oral c'était mon petit moment*, a affirmé un des deux jeunes qui a réussi les maths SN de cinquième secondaire. Un dernier nomma avoir été assidu et un bon travaillant. En tant qu'élève, on reconnaît chez l'informateur-type l'adéquation essentiellement plus ou moins juste avec le système scolaire. Il mentionne que ses prédispositions naturelles sont portées vers l'action et l'(hyper)-activité. D'autre part, la rigueur au travail revient aussi. L'habitus du travaillant est aligné avec le capital symbolique familial pour tous, sauf deux non-Abitibiens. En effet, seulement deux informateurs ont nommé provenir de milieux dans lesquels l'éthique de travail n'était pas explicitement encouragée. Nous verrons plus tard que ces deux informateurs faisaient partie des rares informateurs qui étaient en processus de mobilité ascendante.

En ce qui concerne le rôle de l'école dans la société, pour quatre répondants, il s'agit d'*une préparation à la vie.* Ils nomment l'importance de l'acquisition du civisme et de la capacité à

accepter l'autorité. Ils nomment aussi que l'école permet à l'État de générer des enfants capables de *suivre les consignes.* On peut interpréter dans le discours des informateurs qu'ils perçoivent l'école comme étant l'appareil idéologique de l'État mandaté à nous apprendre à être surveillés et punis par la mise en rang et les comparaisons entre élèves, autant dans la performance que dans le comportement (Foucault, 1971, p. 175 et 216). Selon les informateurs, l'école montrerait la culture qui fonctionne pour avoir du succès en société et être une bonne personne tout en respectant les autres. Pour ces quatre informateurs, on pourrait interpréter leurs propos en disant qu'ils croient que l'école sert à homogénéiser les habitus. Pour un cinquième informateur, *c'est plus que s'asseoir dans une classe*. Pour lui, c'est aussi apprendre les codes culturels de la classe dominante, donc les choses à faire pour devenir riche. Même s'il convenait qu'il n'apprenait pas exactement *les bonnes affaires.* Pour un autre informateur, l'école *ça peut servir si tu veux un* gros[17] *métier.* Cet informateur nommait qu'il n'avait pas la bonne culture pour les professions libérales. On pourrait interpréter en langage bourdieusien qu'il ne percevait pas que son habitus était fait pour les longues études. Les autres perceptions du rôle de l'école visaient plus précisément, à une micro-échelle. On parlait de développement de l'intelligence, de *gym mental, de contrôle et d'utilisation du cerveau* et de préparation à la vie : *les maths pour l'impôt et la géographie pour savoir où on est.* En sortant de la culture, on instrumentalise le PFEQ. Pour deux informateurs, c'est trop *papier-crayon.* Pour un dernier, ça sert *à préparer les jeunes au marché du travail.* En gros, l'informateur-type reconnaît le rôle intégrateur du social de l'école, tout comme son rôle de machine à assigner des humains à des métiers. Un informateur nous a dit que *L'école, ça sert à garder en place certaines lignes*. Il voulait dire que les normes sociales, les lignes de conduite, les comportements collectifs acceptables sont transmis par l'école. L'informateur semblait sous-entendre la nécessité de lignes de conduite sociales agissant comme des normes comportementales favorisant l'équilibre. Ces lignes encadraient la vie en société. Ce commentaire rappelle les espaces striés chez Deleuze et Guattari (1980). Les espaces striés sont contraints et contraignants. Ils sont aussi quadrillés, pleins et bordés par opposition aux espaces lisses qui sont fluides et libres, ouverts, sans bords (p. 592).

Pour la cinquième question de la deuxième section, *As-tu encore les mêmes amis qu'à l'école?*, les réponses sont partagées à six contre sept, rien n'est ressorti de trop concluant, sinon peut-être

[17] En opposition avec son *petit* métier.

pour les plus jeunes, nous y reviendrons. Il n'y a rien à dire globalement sur le capital social, sinon que le capital familial se constitue, pour les Abitibiens, d'expériences vécus par les hommes comme travailleurs miniers. Le monde des mines est donc littéralement familier. À la sixième question, nous demandions ces trois sous-interrogations : *As-tu déjà vécu des échecs scolaires? Tu les expliques comment? Tu as réagi comment?* Deux répondants n'ont pas vécu d'échecs scolaires. Deux étaient ambivalents dans leur définition de l'échec scolaire, ce qui souligne la définition personnalisée de l'échec parmi les neuf répondants affirmant en avoir vécu. Voici quelques réponses de ces neuf informateurs pour justifier leurs échecs : *j'étais pris en charge par la DPJ, c'était dans ma vie personnelle et mes relations avec les autres, j'ai passé un test sur la fesse, j'ai coulé un test que [sic] j'étais pas préparé* et *j'ai été obligé de faire des cours d'été j'étais triste.* Lorsque nous demandions aux répondants si l'école reflétait leurs talents, ils répondaient tous que *non*. Ils semblaient avoir tous une sorte de chagrin d'école. La connexion de leur habitus avec le champ scolaire se faisait rudement. Ils ne ressentaient pas de proximité avec le monde scolaire. Les rapports de la famille avec la culture minière étaient plus forts qu'avec la culture scolaire. D'autre part, la septième et avant-dernière question nous renseignait sur le fait que les informateurs avaient eu des emplois étudiants pendant qu'ils étaient au secondaire. Tous ont répondu que oui. Il aurait fallu vérifier la quantité d'heures pour faire appel à la littérature à ce sujet qui explique le seuil nuisible du temps passé dans un emploi étudiant. Pour ce qui est de la dernière question, nous voulions savoir si les informateurs anticipaient des difficultés scolaires au CFP. Onze sur treize ont répondu que *non*. Malgré ses échecs passés, l'informateur-type est confiant de réussir au CFP, ce qui termine la section sur le rapport au monde scolaire. L'habitus des informateurs est connecté au champ du secteur minier, ils ont la bonne culture, le bon capital symbolique. C'est en concordance avec leurs mérites et leurs potentialités.

Synthétisons le rapport au monde scolaire de l'informateur-type. Un peu négatif, son vécu scolaire ne lui permettait pas de déployer ses forces et ses potentialités. Il bougeait trop pour l'école. L'informateur-type perçoit l'école comme une machine à faire du bon monde qui travaillera bien et qui ne causera pas de trouble[18]. L'école strie l'espace social, le quadrille. Selon l'informateur-type, l'école est l'appareil idéologique de l'État qui s'assure que les humains savent cohabiter. L'école réussirait ce pari en dotant la population de compétences de base en lecture, en écriture et

[18] Ajustement des habitus dans et par le capital symbolique.

en arithmétique ainsi qu'en véhiculant des valeurs communes. D'un point de vue technique, selon l'informateur-type, approfondir les compétences de base, les habiletés pratiques (lire, écrire, compter, etc.) appartient surtout à une classe de métier *plus élevée* que la sienne, classe de métiers à laquelle il ne peut pas se connecter. Pour lui, la lecture et l'écriture n'ont qu'à atteindre un niveau de base. Il considère l'arithmétique surtout dans des contextes financiers auxquels il fera face dans sa vie personnelle. En ce qui concerne le groupe d'amis de l'informateur-type, la bande de camarades a changé depuis le secondaire. Les quelques échecs scolaires qu'il a vécus, il les explique autant par un manque de travail de sa part que par le contexte social. Ce sont donc des échecs à moitié déterminés. Il aurait pu faire plus à l'école, mais ce n'était pas pour lui. L'informateur-type travaillait les soirs au secondaire. De plus, il est confiant pour sa réussite scolaire à venir.

Culture familiale et personnelle (mobilité sociale). Dans cette section, nous demandions en ouverture aux informateurs de décrire leur famille et de dire ce que leurs parents pensaient de l'école. Pour un informateur, sa famille est normale. Il dit *on mange à notre faim, mes parents consomment pas [sic].* Un autre dit : *ma mère était impliquée mais elle a fini par me laisser lâcher l'école. Les mamans ça veut qu'on aille à l'école.* Ceci rejoint le sentiment partagé le plus fréquemment par les informateurs ayant des parents universitaires, c'est-à-dire que l'école est très importante pour le parent le plus éduqué, qui était presque toujours la mère. En effet, une seule famille d'informateur avait le père comme le parent le plus éduqué. En ce qui concerne l'attitude des familles face à l'école, la culture est moins anti-scolaire que ce que nous avions anticipé et nommé dans notre rapport à l'objet d'étude. Comme nous l'avons dit au sujet de la scolarité des parents, un seul père était le parent le plus éduqué, détenant un baccalauréat tandis que sa conjointe possédait une technique. C'est l'exception qui confirme la règle. Pour les douze autres, c'était soit la mère qui était la plus éduquée (baccalauréat ou technique) ou bien les deux parents avaient un DEP. Deux informateurs qui ne proviennent pas de l'Abitibi ont dit que leurs parents encourageaient l'école en façade, n'appuyant pas leurs propos par des actions conséquentes, un informateur affirmant même que le message familial ressenti que les parents véhiculaient était : *Faites mieux que nous autres, ayez un métier.* Pour cet informateur, la culture de la mobilité ascendante trônait au cœur de la culture familiale. La culture scolaire lui avait été léguée par la culture familiale. Pour les deux individus dont les parents nommaient explicitement la mobilité sociale comme objectif familial, l'objectif sera atteint et ils seront en mobilité ascendante à la fin

de leur parcours scolaire au CFP. Pour un autre informateur non originaire de l'Abitibi, comme celui-ci détient déjà un baccalauréat, la situation est toute autre. Ces grands-parents étant universitaires, il a *scrappé sa lignée*, comme il le dit, vivant ainsi la mise de côté de son diplôme universitaire comme une dégringolade sociale ou une régression du capital symbolique familial. L'éducation de la mère fait généralement en sorte que l'informateur-type est en immobilisme ou qu'il sera moins diplômé que ses parents. Il est certainement en processus de reproduction sociale s'il expérimente une vie professionnelle semblable à celle de son père, de son grand-père ou de ses oncles. Trois informateurs ayant au moins un parent bachelier ont nommé qu'ils percevaient que leurs parents auraient préféré qu'ils fassent un métier nécessitant de plus longues études. La culture familiale n'était donc pas unilatéralement anti-scolaire. Les dix autres informateurs n'ont pas nommé cela.

La seconde question portait sur les activités familiales lors de l'enfance et de l'adolescence des informateurs. Neuf informateurs pratiquaient des activités en nature, comme la chasse et la pêche, ou des sports extérieurs. Ceci rejoint les constats de Beaupré en 2012. La motoneige et les quilles ont été nommées deux fois durant l'échantillonnage. Des activités plus urbaines, comme les soupers au restaurant ou les matchs de hockey, n'ont été nommées qu'à une seule reprise. Ce constat a été donné par un jeune dont les deux parents sont allés au Cégep. Avec les caractéristiques des catégories de goût que Bourdieu démontre, il n'y a rien d'étonnant. Les activités culturelles ont été nommées deux fois et les deux fois elles étaient comme étant des activités pratiquées avec la mère. La relation avec la nature est donc l'activité familiale type de l'informateur-type.

Servant de question-témoin par son retour sur les aspirations professionnelles explorées dans la première section, la prochaine question se lisait ainsi : *Quand tu étais petit, tu voulais faire quoi dans la vie?* La familiarité avec les *jobs de shop* en raison de l'occupation professionnelle du père, du grand-père ou des oncles a été nommée deux fois. Un informateur voulait être athlète professionnel, un autre pilote ou enseignant d'éducation physique, un troisième voulait être riche et un quatrième voulait être otorhinolaryngologiste. De son propre aveu, l'esthétique du mot y était pour beaucoup. Les deux derniers informateurs des treize ne savaient pas ou ne se souvenaient plus quel métier ils voulaient faire quand ils étaient petits. On peut résumer en disant que l'informateur-type voulait faire un travail physique douze fois sur treize et que les désirs de devenir ORL étaient fabulés, rétrospectivement inaccessibles.

La quatrième question avait pour but de connaître les occupations de la fratrie. Les réponses étaient diverses et corrélées à la direction de la mobilité. Pour les informateurs en mobilité ascendante, les proches avaient des occupations comme bénéficiaire de l'aide sociale ou ouvrier. Ces informateurs dépassaient leurs proches à l'école. Pour les informateurs aux parents universitaires, les sœurs étaient bachelières ou policières, les membres féminins de leur famille occupaient donc des métiers nécessitant des études postsecondaires. Pour les informateurs en immobilisme, leurs frères ont connu des parcours scolaires semblables, soit celui d'obtenir un DEP. Les informateurs sont à égalité avec les membres de leur famille. Il est à noter que certains jeunes informateurs sont les aînés de leur famille et ils étaient les premiers à accéder au marché du travail. Nous ne connaissons évidemment donc pas ce que leurs jeunes frères et sœurs feront comme métier.

La cinquième question sondait l'intérêt pour la lecture. Huit répondants n'aiment pas lire et le disent avec véhémence. C'est une pratique culturelle qui échappe à l'informateur-type. Un répondant déteste, un autre a de la difficulté en raison de son TDAH à moins que le livre ne parle de voitures et un autre nomma que *sa mère a essayé fort.* Parmi ceux qui l'apprécient, deux lisent de la science-fiction, un, des romans, un autre dit qu'il aime les livres qui exposent les faits cachés et un dernier nomme qu'avec l'âge et son TDAH, il est de moins en moins capable de lire. Finalement, en ce qui concerne la lecture, l'informateur-type ne semble pas avoir de traits particuliers sinon peut-être qu'autant pour les adeptes que pour les rebutés, la concentration semble un frein. Il s'agit là de conditions objectives qui pourraient expliquer des troubles d'apprentissage non socio-économiquement engrangées. La question suivante cherchait à savoir si les informateurs aimaient les spectacles. Sept informateurs ont nommé les spectacles d'humour comme étant leur activité culturelle favorite. Parmi les six autres informateurs, quatre ont nommé qu'ils n'aimaient pas du tout les spectacles. Les deux derniers informateurs sont ambivalents. Les spectacles d'humour font partie de la culture des informateurs. Quand ils consomment de la culture, ce type de culture qu'ils consomment. En ce qui concerne les sources d'information préconisées, il s'agissait de l'objet de la question subséquente. La réponse la plus répandue était les interactions sociales. Furent aussi nommés le bouche-à-oreille et le *networking* par cinq informateurs. Un informateur affirme que *les autres lui disent ce qui se passe.* Un autre dit que son *père regarde RDS pis TVA.* En contrepartie, les réseaux sociaux sont prédominants. Trois informateurs nomment YouTube comme source principale d'information, un autre dit qu'il s'informe sur son téléphone, un autre sur Facebook. Un jeune informateur qui n'a pas de télé s'informe sur TikTok. Dans tous

les cas, la télévision des câblodistributeurs semble perdre de son lustre. On se fie sur les autres pour nous dire ce qui se passe ou bien on accède à internet par le cellulaire.

La huitième question de la troisième section portait sur les loisirs des informateurs. La nature revenait régulièrement, tout comme l'activité physique et la mécanique en tous genres. Les informateurs ont nommé comme activités pratiquées la motoneige, la randonnée en VTT, les randonnées en voiture (*road trip),* la chasse, la pêche, la rénovation, la mécanique, le chalet, s'amuser avec des animaux (chiens, chevaux et autres animaux de la ferme), la famille, les sports (ski, skate, trottinette, entraînement, etc.) ainsi que les jeux vidéo et l'enrichissement personnel. La neuvième question allait comme ceci : *As-tu des projets dans ta vie personnelle que tu as hâte de mettre en œuvre quand tu vas travailler?* Six répondants veulent investir dans l'immobilier, deux désirent acquérir une voiture de collection, un désire investir dans la crypto-monnaie, un autre dans une compagnie tandis que deux informateurs avaient des visées plus proches du bien-être personnel en parlant d'animaux ou de *van life.* Si on fait abstraction du bruit, l'informateur-type veut investir dans l'immobilier. C'est ici que les jeunes répondants abitibiens sortent des visées symboliques et souligne le pouvoir économique attendu comme source de motivation. C'est à l'extérieur du travail qu'ils vont devenir riches.

La dixième question de la section abordait les sources de motivation plus personnelles. Des thèmes attendus resurgissaient, comme la camaraderie, l'équilibre entre la stimulation physique et intellectuelle et la valorisation par le travail : faire ses preuves pour rentrer dans les mines ou le dépassement de soi par des objectifs atteignables, comme *chauffer des machines*. Les informateurs veulent tester leur potentiel autant physique que mental. Certains autres motifs provenaient de situations de vie nécessitant une amélioration financière de la famille. Des réponses comme *les enfants* ou *sortir de la misère* montraient l'importance du salaire et de la stabilité, en particulier pour les non-Abitibiens, qui sont plus vieux. Les dernières sources de motivation soulignées étaient davantage pécuniaires, comme *faire de l'argent* ou *avoir les choses que je veux*. La onzième question explorait ce que les informateurs aiment de Val-d'Or et de l'Abitibi. La nature, l'absence de pollution (*on peut voir les étoiles en ville),* la familiarité (*y'a pas beaucoup de monde, tout le monde se connaît)*, le côté pratique des régions éloignées (*pas de trafic, je me perds pas (sic), c'est une ligne* drette *[sic]*) ainsi que le calme (*c'est tranquille, pas comme à Montréal.)* ont été mentionnés.

L'avant-dernière question de la troisième section était celle-ci : *Si tu as des enfants plus tard, tu voudrais qu'ils fassent quel genre de métier?* Neuf informateurs ont répondu que leurs enfants pouvaient faire ce qu'ils voulaient dans la vie et qu'ils allaient les encourager : *gâche-toé pas pour moé* a été mentionné par un jeune informateur. Il voulait sûrement souligner l'importance pour lui de ne pas empêcher ses enfants de faire ce qu'ils veulent dans la vie et de rêver à tous les métiers sans pression de sa part. Un autre disait : *Ce qu'ils veulent, les mines ou autre chose*. Pour un troisième, il imaginait sa fille en médecin et son garçon en boxeur. Parmi les trois derniers informateurs, un des aspirants-entrepreneurs aimerait que ses enfants reprennent son entreprise. Deux jeunes abitibiens de dix-huit ans ont dit qu'ils aimeraient que leurs enfants les dépassent à l'école. Cette citation résume bien leur posture : *je veux qu'ils aillent plus loin que moi.* Ces deux informateurs remplis d'espérance pour la prochaine génération ont, nous le répétons, dix-huit ans. Ils ont une mère et des sœurs bachelières. Ils ont l'impression de décevoir leur mère. Comme dernier tour de piste, nous avons demandé aux informateurs s'ils avaient des choses à ajouter. Les quelques réponses qui en sont sorties soulignaient que les jeunes savent que s'ils n'aiment pas ça ils pourront trouver autre chose, que, généralement, l'école a eu de la difficulté à faire sentir l'informateur-type compétent dans l'activité scolaire. Il n'a pas l'impression de pouvoir déployer tout son potentiel et de pouvoir réussir à la hauteur de son talent dans le monde scolaire. L'informateur-type est *travaillant, pas tellement papier-crayon.* Pour lui, il est important de pouvoir faire sa tâche en paix.

Condensons ici l'information relative à la culture familiale et personnelle de la troisième série de questions. L'informateur-type perçoit sa famille comme étant normale. Elle l'encourageait à l'école, surtout la mère. Il est à noter que deux informateurs non originaires de l'Abitibi se trouvant en mobilité ascendante ont dit que leurs parents ne faisaient pas suivre les gestes qui auraient dû découler de ces encouragements. Leurs parents voulaient quand même qu'ils fassent plus, mieux et ils le disaient. Il y a donc une adhésion à la culture scolaire dans ces familles. Pour l'informateur dont les grands-parents étaient universitaires, la descente est centrale à l'identité, déterminante et difficile à aborder avec la famille, car la mère et la grand-mère ont obtenu des diplômes et travaillé dans des tâches de cols blancs. L'informateur-type adore la nature tout comme sa famille, et, à moins forte raison, les quilles. L'informateur-type confirme son désir de travailler physiquement. L'informateur-type est manuel et nomme mieux apprendre en manipulant. Pour ce qui est des frères, ils ont traversé un parcours scolaire équivalent les ayant aussi menés à un DEP. Pour ce qui

est des sœurs, leur parcours scolaire est plus substantiel, même que les sœurs de trois jeunes répondants ayant entre dix-huit et vingt ans ont obtenu un baccalauréat en sciences infirmières ou une technique policière. L'informateur-type n'aime pas tellement lire, du moins pas du tout quand il était petit.[19] L'informateur-type considère avoir un TDAH. L'informateur-type s'informe par les autres ou sur son cellulaire. En plus de la nature, l'informateur-type aime les machines et faire de l'argent (immobilier et crypto-monnaie), mais il ne nomme pas l'argent comme motivation à devenir mineur. Il la prend pour acquise, sous-entendue, allant de soi. C'est dans son habitus. Il connaît les richesses du mode de vie de mineur par les figures masculines de sa famille. L'informateur-type voit dans le secteur minier un lieu symbolique où il gagnera bien sa vie en optimisant ses forces et ne sera pas ou plus dans la misère. En ce qui concerne Val-d'Or, l'informateur-type aime la socialisation de proximité et l'efficacité du système routier, *pas comme à Montréal*, ce qui rappelle la « culture de la frontière » (Beaupré, 2011, p. 13). L'informateur-type veut que ses enfants fassent ce qu'ils veulent à l'école et dans la vie, *les mines ou autre chose, c*omme s'il n'y avait que deux choix, le secteur minier et le secteur non minier.

4.3 Résultats de l'analyse structurale et portrait de l'informateur-type

Le rapport au monde minier nous a montré que l'individu au portrait-type est déjà familier avec les mines par son entourage et que son souci principal est d'acquérir l'habitus des mines qu'il idéalise et qu'il possède déjà en bonne partie. La connexion est de proche en proche, jamais par grands sauts. Il cherche aussi la stabilité. Le rapport au monde scolaire nous montre que l'informateur-type a un vécu scolaire difficile sans pour autant avoir de graves troubles d'apprentissage. Il concède que le rôle homogénéisant du monde social est nécessaire, mais il questionne le format scolaire. Son habitus et sa soif de symbolisme ne connectent pas avec le champ scolaire. En gros, dans le format du CFP, l'informateur-type est extrêmement confiant de réussir en raison de sa confiance en ses capacités physiques et de l'importance de ces capacités pour réussir dans l'industrie minière. Des savoirs pratiques font partie du capital symbolique prisé, ce qui est conforme avec la conception de l'informateur-type de ses propres compétences. Il est confiant de pouvoir gérer des tâches, comme l'opération des différents tableaux de bord et des circuits automatisés. La multitude de boutons et de manettes à manipuler ou de caractéristiques

[19] Bémol : Les trois filles aimaient lire. Deux gars sur dix aimaient lire. Huit treizièmes donc n'aiment pas. Il s'agit d'un clivage de genre devant être nommé.

géologiques à analyser font certainement du minage un métier cognitivement exigeant en raison du sérieux du risque, de la pression de production et de la vastitude du vocabulaire spécialisé inventé à apprendre. En effet, le langage spécifique doit être intégré pour pouvoir naviguer dans les interactions socio-professionnelles. Certains mots deviennent symboliques : *jackleg*, *slopeur*, *ri-barre (rebar)*[20], etc (Beaupré, 2012). Pour ce qui est de la série de questions sur la culture familiale, elle nous a montré que l'informateur-type est un garçon provenant de la MRCVO et qu'il ira à l'école moins longtemps que d'autres membres de sa famille. Les filles dans sa famille sont allées à l'école plus longtemps que lui tandis que les hommes dans sa famille ont des parcours scolaires équivalents au sien. L'informateur-type n'est pas *papier-crayon*, il a de la difficulté à se concentrer quand il lit. Il trouve dans le secteur minier la motivation pour déployer son plein potentiel. Il sent qu'il pourra obtenir ce qu'il mérite en fonction de ses efforts, ce qu'il ne ressentait pas quand il fréquentait l'école. L'informateur-type perçoit qu'il a les bons présupposés implicites pour le secteur minier et qu'il n'a pas tellement ceux pour l'école, même s'il nomme qu'il aime apprendre. Voilà pour les caractéristiques sociales générales de l'informateur-type.

4.4 L'analyse phénoménologique des résultats

L'analyse structurale a tracé les grandes lignes de l'informateur-type en nous informant sur ses caractéristiques sociales générales (Beaud et Weber, 2010, p. 128). Nous avons besoin d'un outil plus pointu pour détailler les sous-catégories, les typologies, qui jonchent notre échantillon. L'analyse phénoménologique interviendra pour mettre les thèmes choisis en relation avec le discours des interviewés et le cadre théorique (habitus, capital culturel et capital symbolique). Une analyse phénoménologique des propos de chacun des agents a permis de les nuancer avec une finesse inaccessible à l'analyse purement structurale et de pouvoir trouver les sous-groupes naturels qui émanent de notre corpus (Beaupré, 2011; Paillé et Mucchielli, 2016). La valeur ajoutée de l'analyse phénoménologique aura été d'amener le chercheur à puiser au cœur des propos des interviewés et de donner un sens à leur réalité, le chercheur trouvant dans les réflexions des interviewés les incitatifs qui dictent leurs actions et c'est ce que nous cherchions (Paillé et Mucchielli, 2016). Nous voulions comprendre les us et coutumes de la population que nous avons étudiée pour voir si certaines distinctions étaient possibles. Nous voulions aussi puiser dans le

[20] Barres de métal aux usages multiples.

discours des informateurs des récurrences qui permettraient de mettre en lumière des réalités sociales moins évidentes au premier coup d'œil. C'est de cette manière que la flexibilité de l'analyse qualitative joue son rôle, car on ne sait pas d'avance où tombera le couperet qui divisera notre échantillon en sous-groupes. Par exemple, il pourrait y avoir les raisons qui font que les hautes études sont un objectif lointain. C'est ainsi que nous avons souhaité faire ressortir les structures invariantes à chacun des sous-groupes qui affectent les membres de notre échantillon. Nous verrons qu'en ce qui nous concerne, la scission se concrétisa naturellement autour de l'âge des répondants et de leur provenance géographique.

Une fois les données codées, condensées et réduites, nous avons pu les traiter avec la diligence attendue du chercheur. Nous avons pu faire correspondre les propos des étudiants en fonction du cadre théorique. Nous avons donc analysé les propos des interviewés avec la théorie de façon fluide, adaptative et respectueuse des sujets en question et de leur contribution à la science (Fortin, 1987).

Pour donner un sens aux réponses données par les informateurs, l'information soumise par les étudiants a dû être codée de façon systématique, avec un lexique permettant de comparer les discours et de les rendre mutuellement intelligibles (Giorgi, 2008; Lessard-Hébert *et al.*, 1990). Par les répétitions et les dissonances, nous avons pu donner forme à des invariants phénoménologiques, des typologies, qui ont découpé l'échantillon en deux sous-catégories (Lessard-Hébert *et al.* 1990; Paillé et Mucchielli, 2016).

Sept jeunes de dix-huit à vingt ans venaient de l'Abitibi, soient six de Val-d'Or ou de Malartic et un d'Amos. Leur habitus et leur capital symbolique différaient de celui des plus vieux. Nous verrons qu'aucun des membres de cette sous-catégorie ne se trouve en mobilité ascendante.

Parmi ces cinq plus vieux, une seule provenait de l'Abitibi. Nous verrons que deux membres de cette catégorie sont en mobilité ascendante.

Les typologies : des sous-catégories naturelles. Étudiant un concept aussi large que la reproduction sociale par la méthodologie qualitative, le découpage en typologies allait s'imposer à l'analyste de manière organique. En ce qui nous concerne, des clivages se sont dessinés dès les premières journées d'entretien. Les jeunes venaient de l'Abitibi et les moins jeunes, non. Les

jeunes étaient systématiquement en immobilisme ou moins éduqués que leur mère. Pour les moins jeunes, ils ne venaient pas de l'Abitibi et deux sur cinq étaient en mobilité ascendante. Les découpages se sont donc faits autour de la génération et de la provenance géographique. Comme nous disions d'entrée de jeu, la moyenne de 26 ans et l'écart-type très significatif de 10 ans ne voulait pas dire grand-chose sinon que tous les individus étaient loin de la moyenne. En effet, aucun informateur n'avait entre 22 et 28 ans. La distribution des âges, loin de suivre une cloche, suit plutôt une courbe modélisée ici-bas. Voir les figures I et II.

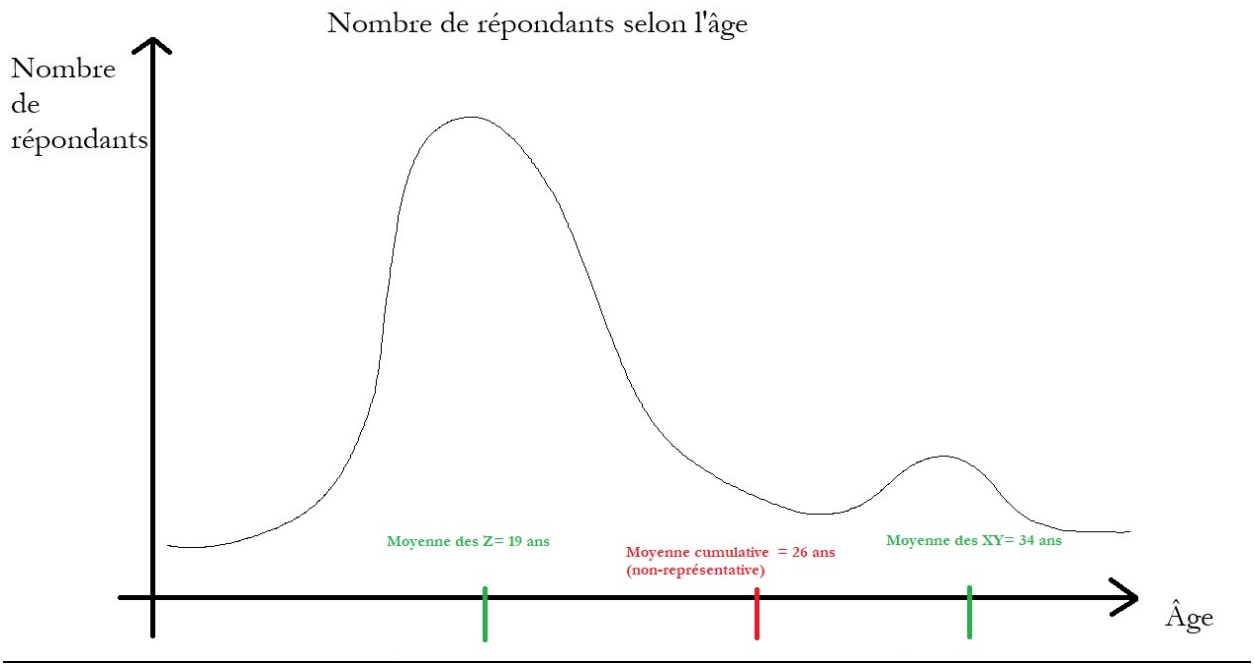


Figure I
Nombre de répondants selon l'âge

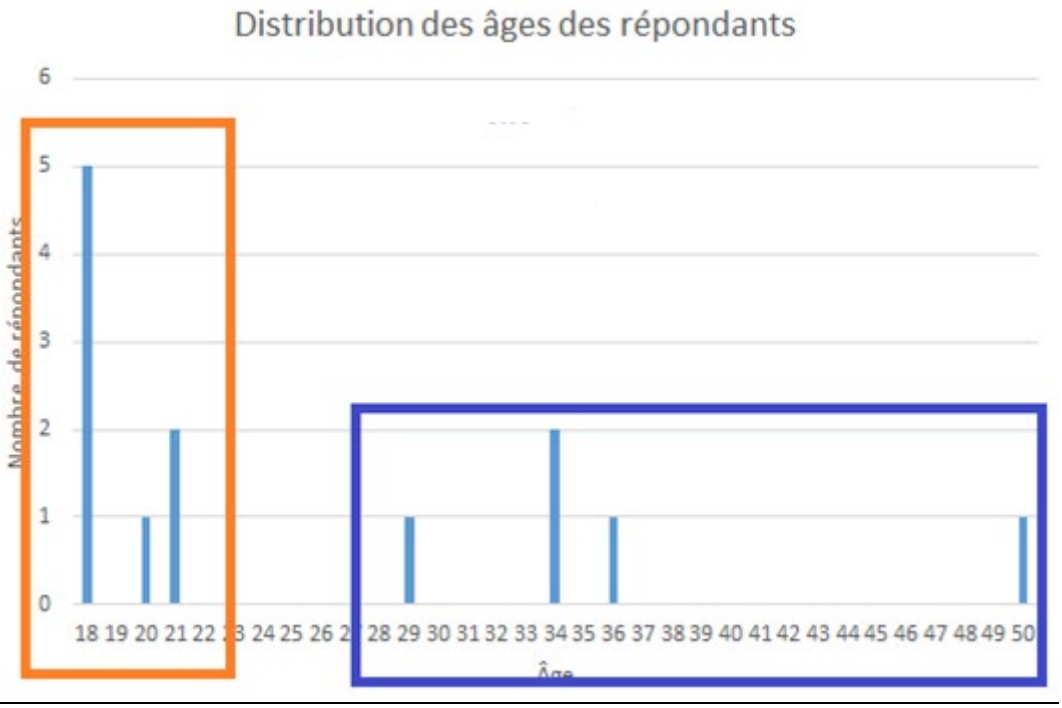


Figure II
Distribution des âges des répondants

Naturellement, les deux groupes sont :

- Les Milléniaux et les X qui ne viennent pas de l'Abitibi-Témiscamingue (moyenne de 34 ans)
- Les Z qui viennent de l'Abitibi-Témiscamingue (moyenne de 19 ans)

La première sous-catégorie est constituée d'informateurs mixtes (3 femmes et 2 hommes) qui ne proviennent pas de l'Abitibi-Témiscamingue (4/5). Ils sont âgés entre 29 et 50 ans, ils appartiennent donc à la génération des Milléniaux ou bien à la génération X. Parmi les cinq informateurs de cette sous-catégorie, un seul était en immobilité sociale. Deux informateurs avaient un baccalauréat. Un de ces deux informateurs provenait d'une famille dont les membres allaient à l'université pour une troisième génération. Les deux derniers informateurs de la première sous-catégorie étaient en mobilité ascendante. Cette première sous-catégorie de non-Abitibiens plus vieux était plus mobile sur le plan social que la deuxième sous-catégorie des jeunes Abitibiens.

En effet, la deuxième sous-catégorie, les informateurs en processus de reproduction sociale, est constituée d'informateurs qui sont des jeunes hommes nés majoritairement dans la MRCVO (7/8). Ils ont entre 18 et 21 ans, ils appartiennent donc à la génération Z. Ils sont presque tous Abitibiens, les hommes dans leur famille ont travaillé dans les mines tandis que certaines femmes dans leur famille, en particulier leurs sœurs, sont allées à l'université. La majorité d'entre eux n'est pas en mobilité sociale ascendante. Le seul jeune qui est en mobilité ascendante est le seul jeune qui ne vient pas de l'Abitibi-Témiscamingue.

Il s'agissait des structures invariantes que nous avons observées. Nous illustrerons par un tableau à double entrée les différences culturelles entre les deux catégories d'informateurs et nous verrons en quoi cela informe sur la reproduction sociale en Abitibi-Témiscamingue et à Val-d'Or. Voir la figure III à la page suivante.

	Abitibien (↓)	non-Abitibien (!↑↕)
Z (↓) (18-21 ans)	MH↔ MHP↔ MHX↔ MHX↓ MHPT↓ MHP↓ MH↓	MHPX!↑
XY(↑↕) (29-50 ans)	F↔↕	HPTX!↑↕ MFX!↑↕ HT↔↕ FT↓↕

Figure III
Distribution des répondants selon leur âge et leur région d'origine

Légende :

M : Familiarité avec les mines

F : Femme

H : Homme

P : Plan d'intervention

T : TDAH

X : Échec scolaire

! : Enfance difficile

↑ : Mobilité ascendante par rapport aux études des parents

↓: Mobilité descendante par rapport aux études des parents

↔ : Immobilité, latéralité, par rapport aux études des parents

↕ : B. Sc. ou Technique au Cégep, donc mobilité descendante intra-carrière

On voit tout de suite les tendances fortes : les Z viennent de l'Abitibi tandis que les Milléniaux et les X, non. Les coins du tableau parlent, les vides indiquent les exceptions tandis que les pleins découpent et clarifient les sous-catégories. Le coin vide supérieur droit montre qu'il n'y a qu'un seul jeune qui ne vient pas de Val-d'Or et qu'il est le seul jeune en mobilité sociale ascendante. Donc, le seul jeune qui n'est pas en processus de reproduction sociale ne vient pas de la MRCVO. Le second coin vide, celui en bas à gauche, nous montre que la seule femme abitibienne était une Milléniale. C'est la seule Milléniale ou X qui était en processus de reproduction sociale. Les quatre autres Milléniaux ou X appartiendront tous à une classe socioprofessionnelle différente de celle qu'occupent leurs parents. Péjorativement, nous pourrions dire qu'ils finiront au-dessus ou en dessous de leurs parents, mais jamais égaux à leurs parents. Ces quatre autres Milléniaux ou X sont des non-Abitibiens. Aucune jeune femme appartenant à la génération Z, qu'elle provienne de l'Abitibi-Témiscamingue ou d'ailleurs, ne s'est investie dans un parcours professionnel dans la transformation et l'extraction du minerai, ce qui montre le chemin à faire pour surmonter les stéréotypes de genre des secteurs ouvriers. La majorité des Abitibiens est constituée de jeunes hommes. C'est le coin plein supérieur gauche. Il rappelle l'informateur-type, car c'est le sous-groupe le plus représenté, et cela s'est manifesté dans les récurrences et les répétitions dans les discours d'un informateur à l'autre. L'autre coin plein nous montre la variabilité des non-Abitibiens. Ces non-Abitibiens sont tous au-dessus ou en-dessous de leurs parents, jamais égaux, nous le rappelons. Nous analyserons d'abord les XY et terminerons avec les Z qui témoignent de la reproduction sociale dans les mines en Abitibi. C'est autour de ce constat que l'analyse phénoménologique devient intéressante pour la sociologie de l'éducation en Abitibi-Témiscamingue et à Val-d'Or. En somme, on ne peut forcer de découpage, les sous-catégories sont immanentes et naturelles (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 50). Nous verrons que les sous-groupes typologiques de notre échantillon se sont imposés naturellement et que le découpage en ces sous-catégories était inévitable.

Les Milléniaux et les X non-abitibiens (XY). Cette catégorie de cinq informateurs était étonnamment parlante malgré sa petite taille si bien que nous avons songé en partant à établir deux informateurs-types tellement la divergence était forte. Cependant, tout comme les Z, les XY ont vécu un parcours scolaire parsemé d'embûches, à la limite plus chaotique. C'est le liant des deux groupes d'âges dans le modèle de base de l'informateur-type. La formation au CFP pour eux aussi est un endroit où ils se sentent compétents et qui répond à leurs inclinaisons physiques et mentales.

Mais c'est ici que leur rapport à l'informateur-type s'effrite. Les cinq XY détiennent tous déjà un diplôme équivalent ou jugé supérieur, soit un autre DEP, des études au Cégep ou à l'université. Ils ont tous un autre métier. De plus, toutes les femmes se trouvaient dans ce sous-groupe. Le XY ne vient généralement pas de l'Abitibi, comme nous le montre la figure 5. Pour cette catégorie, le secteur minier est un secteur financièrement stable qui concorde avec les aptitudes physiques et mentales. C'est un nouveau départ qu'ils espèrent le dernier. Le capital économique plus grand s'échangera donc contre le capital culturel du diplôme laissant le capital symbolique à peu près équilibré au change. L'habitus en prend un coup, car les bacheliers futurs mineurs le nomment, un informateur affirmant même : « *J'ai* scrappé *ma lignée.* » Pour elles et eux, les mines sont un facteur de stabilité et de mobilité financière ascendante. Les mines sont donc synonymes pour eux de changement social, on pourrait même dire d'ascension sociale financière. Deux répondants risquent de faire plus d'argent que leurs parents, deux risquent d'en faire moins. Le dernier informateur reproduit le capital symbolique familial et gagnera sa vie un peu mieux que ses parents, lui qui la gagnait un peu moins bien avant avec son diplôme collégial.

Les Z abitibiens. Selon notre échantillon, aucune jeune Abitibienne ne veut travailler dans les métiers miniers traditionnellement masculins. Les Z sont composés de cinq jeunes de la MRCVO (Val-d'Or et Malartic), d'un jeune d'Amos, d'un autre de Rouyn-Noranda et d'un dernier venant d'une autre « région éloignée » du Québec. Comme le tableau le montre, ils sont plutôt homogènes : Abitibiens, provenant d'une famille structurée dont la mère est allée à l'école plus longtemps que le père (7/8) et ayant vécu quelques difficultés scolaires et de lecture. Les Z ont des sœurs qui vont souvent au Cégep et à l'université. Les Z qui ont des parents bacheliers ont nommé sentir les décevoir à cause de leurs choix scolaires. Ils nomment aussi que le parent moins éduqué, presque toujours le père, accorde moins voire peu d'importance à la réussite scolaire. Les Z sentent qu'ils ont *ce qu'il faut pour les mines*, c'est-à-dire l'habitus. Parmi les Z, seul le non-Abitibien sera en mobilité ascendante et pourra espérer gagner sa vie mieux que ses parents. Pour les petits gars de l'Abitibi, ceux qui n'ont pas peur, les sept sont en immobilisme ou en mobilité descendante en raison des études de la mère. Pour ainsi dire, on se questionne à savoir pourquoi c'est la scolarité de la mère qui est utilisée comme indice de défavorisation des écoles et que l'on voit que la scolarité de la mère n'arrive pas à agir comme facteur de protection pour la diplomation des garçons. Du moins, cela ne les protège pas à Val-d'Or, de toute évidence. Pour ainsi dire, pour les Z, donc pour les jeunes de l'Abitibi, l'industrie minière n'est pas un facteur d'ascension sociale,

mais plutôt un palier bien connu, luxuriant, mais dont la solidité est historiquement remise en cause par les risques géologiques naturels et les fluctuations des prix des minerais, dont le chômage est la conséquence. Si les mines vont mal, l'Abitibi va mal. Or, ces jeunes n'ont connu que de belles années. C'est dans la fierté qu'ils nomment tous que la culture minière se définira dans les années à venir. Les valeurs qui leur resteront, ils les auront sûrement apprises à l'école.

5. DISCUSSION : UN RETOUR SUR LE CADRE THÉORIQUE ET LES DONNÉES DU TERRAIN

Ce qui frappe dans les données de terrain, c'est qu'il y a deux types d'étudiants :[21]des jeunes hommes de l'Abitibi qui ont entre 18 et 21 ans, que nous avons appelés les Z, ainsi que des adultes plus vieux presque tous au moins dans la trentaine (29 à 50 ans) qui viennent d'ailleurs au Québec, que nous avons appelé les XY. Le second groupe, qui vise une stabilité renouvelée, est composé à 60% de femmes. Les jeunes Abitibiens sont en immobilisme ou en mobilité descendante tandis que les Milléniaux et les X sont en mobilité ascendante (3/5). Pour les trois individus en mobilité ascendante, un a parlé de la culture scolaire importante véhiculée à la maison, cette personne avait donc les mécanismes d'ascension sociale dans sa petite éducation, ce qui revient à de la reproduction sociale. Les individus en immobilisme (latéralité) ou en mobilité descendante démontrent la répétition des inégalités sociales, donc la reproduction des rapports de classe. Les deux en mobilité ascendante qui provenaient de milieux anti-scolaires ne provenaient pas de l'Abitibi. Ils n'ont pas aimé l'école, ils avaient un plan d'intervention qu'ils ont détesté, ils ont vécu des moments de grande précarité, ils ont surmonté des problèmes de consommation et ils ont, sans dire désavoué, pris un pas de recul face à leur famille pour reconnaître son dysfonctionnement. Ce n'est pas l'école qui les a sauvés, mais bien eux-mêmes. Leur geste crucial fut de découdre la filiation maternelle et familiale résolvant ainsi par eux-mêmes les problèmes de Platon et de Rawls. L'école est donc zéro en treize pour favoriser la mobilité sociale et, selon notre échantillon, la seule façon de transcender les conditions objectives, de naissance, est de s'éloigner délibérément (symboliquement ou physiquement) de sa culture familiale. L'école, selon notre échantillon, ne permet pas de transcender les conditions objectives, de naissance. La position originelle plante les pieds de façon plutôt fixe. Comme Bourdieu l'a montré, c'est la reproduction des classes sociales, donc des inégalités, à moins de rompre avec la culture familiale par exceptionnalité personnelle, jamais par adhésion aux vertus du système scolaire. Les informateurs en mobilité ascendante ont tous dit ne pas avoir aimé l'école.

[21] Voir les figures I, II et III.

Nous allons maintenant revenir sur les concepts qui façonnent l'analyse des données de façon plus précise que les mentions disparates précédentes.

5.1 L'habitus : Le sens du jeu enseigné.

Remettons en contexte le concept d'habitus avec le passage suivant tiré de Bourdieu et Passeron (1964) :

> Si, dans le cas particulier des relations entre l'École et les classes sociales, l'harmonie parait parfaite, c'est que les structures objectives produisent les habitus de classe et en particulier les dispositions et les prédispositions, en engendrant les pratiques adaptées à ces structures, autorisent le fonctionnement et la perpétuation des structures […] (p. 245).

Après la santé et la sécurité, l'attitude est la chose la plus importante, la façon d'agir et la manière d'être, selon les enseignants du CFP. Ils leur enseignent les bonnes pratiques, les bonnes manières d'être et d'agir. Bref, les enseignants du CFP transmettent le bon habitus pour que la structure se perpétue. Comme Willis (1977) l'affirme, le concept de soi se développe par rapport à un métier, mais aussi à tout le mode de vie qui l'entoure (p. 118), comme l'importance de ne pas être en retard, d'être « en avance sur l'ouvrage », essentiellement, de toujours avoir l'air de travailler fort, idéalement en travaillant fort. Que ce soit par le langage spécifique inventé en traductions libres enjolivées *(jackleg*, *shorcrate* (*shot crete*[22]), la *face*, …) ou par les manières de se tenir ou de manger sa sandwich (*hexis*[23]), l'enseignement mélange les différents aspects de la vie de mineur pour rendre les finissants prêts à travailler. Les circuits de pratique utilisent jusqu'à l'intelligence artificielle pour rendre l'expérience significative. Cette approche intégrée centrée sur la passation des us et coutumes fait écho aux commentaires des étudiants qui se sentent bien préparés et à leur place avec l'habitus du champ social des mines dont leur capital familial symbolique poli, est devenu leur capital personnel, les médailles de leur habitus.

5.2 Le capital culturel : Mère éduquée, père ouvrier et sœur bachelière

Pour ce qui est de la relation avec l'apprentissage, les entretiens nous ont déstabilisé. Tout d'abord, redéfinissons-le avec un apport de Bourdieu en 1966 : « En fait, chaque famille transmet à ses enfants, […] un certain *capital culturel* et un certain *ethos,* système de valeurs implicites et

[22] Béton projeté.
[23] Composante physique de l'habitus.

profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et de l'institution scolaire. L'héritage culturel qui diffère sous les deux aspects, selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite » (p. 326). La culture familiale est un vase plus ou moins communicant avec la culture scolaire. Dans notre cas, beaucoup de répondants nommaient aimer apprendre, la majorité en fait. Ils nommaient tous aussi que l'école ne convenait pas tout à fait à leur style d'apprenant. Leur motivation scolaire avant le CFP était faible. Le secteur minier agit donc comme carrefour d'intégration des connaissances scolaires et des espérances pour le futur. Un participant nomme même avoir finalement compris à quoi servait l'algèbre en calculant une concentration de produit chimique. Essentiellement, leur attitude était moins anti-scolaire qu'anticipée. L'école n'avait pas beaucoup de crédibilité quant à son utilité fondamentale. Les vraies choses s'apprennent ailleurs. Toutefois, apprendre est important même si l'école ne fait pas le travail, ce qui rejoint le travail de Willis quant à la légitimité de l'école. Ils remettent en cause le capital culturel scolaire même s'ils désirent faire croître leur capital culturel personnel, donc leur capital symbolique. Ainsi, on pourrait dire que même s'ils démontrent des caractéristiques anti-scolaires, leur culture et leur habitus sont essentiellement pro-apprentissages, pro-développement et pro-intelligence. Évidemment, le changement du niveau de maturité entre la fin du secondaire et l'âge adulte est significatif, ce qui pourrait expliquer le recul pris et l'adhésion latente au champ de l'apprentissage, on va dire.

Voici ce que Bourdieu (1966) mentionne au sujet de la disparité des trajectoires scolaires selon l'emploi du père, s'appuyant sur Clerc, ce qui nous aidera à parler des mères bachelières et de leur influence dans les choix de carrière de leurs fils :

> Plus que les diplômes obtenus par le père, plus même que le type de scolarité qu'il a pu accomplir, c'est le niveau culturel global du groupe familial qui entretient la relation la plus étroite avec la réussite scolaire de l'enfant; alors que la réussite scolaire semble également liée au niveau culturel du père et de la mère, on saisit encore des variations significatives dans la réussite lorsque les parents sont de niveau inégal.
>
> L'analyse des cas où les niveaux culturels des parents sont inégaux ne doit pas faire oublier qu'ils sont le plus souvent liés (en raison de l'homogamie de classe) et que les avantages culturels qui sont associés au niveau culturel des parents sont cumulatifs, comme on le voit

> déjà au niveau de la sixième année, les enfants de parents bacheliers obtenant un taux de réussite de 77% contre 62% pour les enfants de bacheliers et d'une personne dépourvue de diplôme (p. 326).

Un seul de nos informateurs, un non-Abitibien, avait deux parents bacheliers. Celui-ci croyait *scrapper sa lignée.* Les Z de Val-d'Or ayant des mères détentrices de DEC ou bachelières avaient aussi des sœurs bachelières. Ils nommaient sentir décevoir le parent le plus éduqué. Deux jeunes de dix-huit ans disaient déjà qu'ils voudraient que leurs enfants étudient plus qu'eux, ce qui ne peut être perçu que comme une résignation défaitiste. Ils avaient des mères détenant un diplôme collégial. Pour les XY, c'est plus simple. Ils viennent d'ailleurs au Québec pour obtenir un diplôme plus payant que ceux d'études post-secondaires qu'ils détiennent déjà.

Dans tous les cas, les mines répondent mieux que les études post-secondaires à leurs aspirations de dépassement de soi par le marché du travail. On pourrait même parler d'acquisition de capital par le marché du travail. La déconnexion avec le champ scolaire est quand même ressentie comme un déchirement pour les membres de familles à culture scolaire. Nous posons qu'un calcul leur fait sentir que la balance de l'échange de capital culturel pour du capital économique est profitable dans le calcul global du capital symbolique.

5.3 Le capital symbolique : Porter le nom

Beaupré (2012) a montré que les conditions objectives les plus importantes pour motiver les gens à devenir mineurs était l'appât du gain (p. 61). Pourtant, parmi les jeunes valdoriens dont les pères, les oncles ou les grands-pères avaient été mineurs, personne ne mentionnait l'argent principalement ou de front. L'argent surgissait de façon détournée. Pour ainsi dire, pour eux, il n'y avait rien d'étonnant à ce qu'un DEP procure 100K$ par année. C'était dans la norme. Cet attendu imaginable est tout à fait accessible à l'esprit des jeunes valdoriens. C'est là que les données du terrain nous ont le plus frappé, le plus surpris, soit la retenue et la modestie des jeunes à ne pas nommer tout simplement l'argent comme source de motivation. Trouver un métier qui paye bien et qui offre un bon équilibre entre le travail physique et mental, c'était l'articulation finale de la motivation. C'était dans leur vie personnelle qu'ils voulaient s'enrichir; le salaire de mineur comme tel, ce n'est pas la richesse, c'est la norme. Être riche pour eux, c'est être plus riche qu'un mineur normal. Pour les non-Abitibiens, être un mineur normal, c'est être riche. D'ailleurs, le seul

qui a nommé le *cash* comme source de motivation était le Z non-abitibien. Pour les XY non-abitibiens, l'argent était primordial. Pour les Z abitibiens, l'argent allait de soi tout comme la bravoure nécessaire, comme, par exemple, la nécessité de secourir un partenaire de travail en danger au risque d'y laisser sa peau (Beaupré, 2012). L'exposition au mode de vie par les Z abitibiens est ce qui fait en sorte qu'ils ne craignent pas de faire face au monde minier. À propos de la dureté du minage, Foucault (1971) cite Rousseau de la Combe qui décréta en 1741 que la condamnation aux mines était tout aussi immorale que l'exposition aux bêtes féroces (p. 139).

La dureté et son prestige ainsi que la continuité dans l'historique régional ajoutent une fierté à l'accès à la profession. Les jeunes sont fiers de suivre leurs grands-pères, leurs pères et leurs oncles dans l'industrie minière, en continuité avec l'histoire de leur territoire et de leur famille. On ne peut pas s'étonner que les jeunes veuillent *Porter le nom.* La bourgeoisie ouvrière locale donne un certain lustre au secteur minier. Comme l'enseignant mentionné plus haut le dit : « Un mineur aussi ça peut boire du vin. » Pour les Abitibiens, qui sont jeunes, ils reproduisent ce qu'ils ont vu en grandissant. Pour les non-Abitibiens, plus vieux, ils saisissent une chance dans une industrie presqu'inespérée, imaginée de l'extérieur à partir d'ailleurs au Québec, là où l'Abitibi-Témiscamingue revêt encore des habits mythiques de contrée lointaine.

Comment les gens internalisent-ils inconsciemment l'industrie minière pour la rendre symbolique? Nous avons vu que les Z ont l'habitus minier par leur culture familiale, que leur capital culturel est plus élevé que nous anticipions en raison des études des membres féminins de la famille, donc que leur capital symbolique fait d'eux d'excellents futurs mineurs. En somme, ils ne subissent qu'un polissage tandis que l'industrie minière intègre des ouvriers d'une grande intelligence, qui n'ont pas vécu d'énormes difficultés scolaires même si leur style d'apprentissage ne convenait pas très bien à l'école. Ils ne sont pas en mobilité ascendante. D'un point de vue technique, l'école ne correspondait pas tout à fait pour eux à un lieu de déploiement du potentiel et d'obtention des mérites. Pour les XY, ils ont aussi l'habitus de l'écolier contrarié greffé à un habitus de bon travaillant physique et mental. Leur confiance en tant qu'apprenant au CFP montre qu'ils sont à un pas d'acquérir le capital culturel manquant à leur capital symbolique pour avoir l'habitus des mines. Les façons d'agir, les paramètres de l'habitus, sont l'objet de transmission pédagogique premier de la formation donnée à Val-d'Or au CFP. Dans le cas des Milléniaux et des X, l'industrie minière intègrera aussi des gens brillants, bacheliers ou cégépiens, aux expériences diversifiées,

qui seront extrêmement reconnaissants du mode de vie que l'industrie minière leur apportera, autant en ce qui concerne la nature de l'emploi que les conditions de travail et la rémunération.

Pour les Z, pour se distinguer dans la vie, ils doivent dépasser le statut de mineur ordinaire en faisant fructifier leurs avoirs dans leur vie personnelle. Une façon de montrer leur intelligence est dans la gestion du capital économique, qui, lorsqu'il croit plus vite que l'inflation, montre un habitus performant à travers la symbolique de la compréhension du monde des finances ou de l'entreprenariat. Le capital économique devient la part prédominante du capital symbolique. Les membres de cette sous-catégorie ont tendance à faire un pied de nez à l'école primaire et secondaire qui n'a jamais su voir leurs potentialités et leurs mérites. Ils sentaient qu'ils avaient la vraie forme d'intelligence, comme les jeunes ouvriers de Willis (1977) qui se sentaient plus intelligents dans la vraie vie que les *nerds (ear'oles)*, dont l'intelligence se limite à la réalité scolaire et non au « vrai réel ».

Le vecteur de croissance de leur habitus est économique et symbolique comme les athlètes professionnels qui veulent montrer par leur sens des affaires (investissements et campagnes publicitaires) qu'ils ne sont pas que physiques, qu'ils sont aussi intelligents. L'argent acquis à l'extérieur du travail est symbolique, c'est ce qui leur permet d'être le « vrai eux », leur habitus déplié au complet. Cela concorde avec l'importance de la place que le capitalisme américain prend dans la constitution des normes sociales en Abitibi-Témiscamingue mentionnée par Gourd (1978) précédemment. En effet, rappelons que l'historien affirmait que l'interventionnisme étatique québécois n'était pas arrivé à influencer la culture locale de l'Abitibi-Témiscamingue autant que l'industrie minière qui elle était influencée par le libéralisme anglo-saxon.

Le second mouvement des XY, quant à lui, décrit bien la relation du reste du Québec avec l'Abitibi-Témiscamingue. Cette région est perçue comme étant à la limite du territoire, à la frontière, ce qui est conforme avec la culture de frontière mentionnée par Beaupré (2012) et Gourd (1978) et ressentie par les non-Abitibiens. Ils trouvent les Abitibiens braves et casse-cou. Ils sont reconnaissants, ils voient dans les mines une réconciliation avec leur style d'apprenant et un échange plus que satisfaisant en ce qui concerne l'argent. Il y avait peu d'immobilité parmi eux, seulement chez le XY abitibien, Les non-Abitibiens montent ou descendent. Les diplômés du

Cégep et de l'université témoignent d'une certaine amertume à l'idée de ne plus utiliser leur diplôme pour leur travail.

Les Z ont la pression de *porter le nom*, leur rapport au secteur minier nous semble plus symbolique que pour les XY. Nous entendons par symbolique un rapport plus émotif et moins raisonné avec le travail d'ouvrier dans le secteur minier.

5.4 Les points de rupture entre la culture valdorienne et la culture scolaire

En Abitibi-Témiscamingue, la forme que prend l'intelligence utile est de nature pratique. Le statut d'ouvrier est reconnu comme étant socialement important, le niveau non négligeable de connaissances pratiques intégrées nécessaires pour être un bon travailleur minier ou une bonne travailleuse minière engrange localement un capital symbolique considérable (Beaupré, 2012). Il est donc difficile de ne pas considérer de travailler dans les mines lorsqu'on vient de l'Abitibi-Témiscamingue, surtout si on est un garçon et encore plus lorsque les hommes de notre famille ont travaillé dans les mines. Le champ social des mines est attirant. Les jeunes valdoriens qui deviennent mineurs savent qu'ils seront stables financièrement et qu'ils porteront un statut social enviable dans leur milieu d'origine. Le statut social de mineur entraîne du prestige en Abitibi-Témiscamingue. Les fils de mineurs ont de la difficulté à ne pas aller chercher ce prestige qu'ils ont vu leur père posséder. Le prestige des mines rivalise avec le capital symbolique des hautes études à Val-d'Or. De plus, la mobilité sociale est une dislocation. Il est difficile de se lancer quand le statu quo est confortable. C'est un déchirement que de changer de classe, on se sent coupable de laisser la famille derrière (Decock, 2021, p. 9). Les individus en mobilité ascendante ont l'impression de franchir des frontières, c'est inconfortable (Rose, 2022, p. 148). Ces individus ont le sentiment d'avoir à choisir une classe ou une autre (p. 152). Ils doivent franchir les barrières de classe (Bouffartigue, 2014, paragr. 23). Leur posture de l'entre-deux les oblige à reconfigurer leur parcours de vie, à surmonter la honte d'eux-mêmes (paragr. 19). Il est donc difficile de considérer les hautes études pour les fils de mineurs, car l'inconfort anticipé est difficile à justifier. Pour les gens en mobilité ascendante, la désidentification et la déprise les laissent bigarrés par la lutte des classes intégrées en eux (paragr. 17). Le coût relatif de tels parcours rend les acquis fragiles, en adaptation continue (Rose, 2022, p. 149). La traversée des classes sociales implique la peur de ne pas être à la hauteur dans le milieu inconnu, le milieu qui n'est pas familier (p. 151).

On dira que les individus qui changent de classe sociale sont des transclasses. Il s'agit d'une théorie développée par Chantal Jaquet autour du fait que les conditions de naissance sont des construits politiques et qu'il est possible de s'en sortir. Les transclasses ne sont pas des magiciens (Decock, 2021, p. 7). Pour Rose (2022), les transclasses, ou les transfuges de classe, sont les individus en mobilité ascendante (p. 147). Jacquet appuie sa théorie sur celle de la reproduction de Bourdieu. Elle essaie de comprendre ce que les individus en mobilité ascendante ont en commun. Bourdieu n'avait pas approfondi le propos des gens qui changent de classe sociale, il avait seulement montré à quel point ils étaient rares (p. 8). Jacquet a posé le concept de transclasse pour parler des individus qui déjouent les statistiques. Les exceptions donnent de l'espoir en l'entreprise humaine collective. Les individus qui sont en mobilité ascendante confrontent la puissance des statistiques à la singularité des individus. Il est crucial de s'intéresser aux transclasses, car les parcours singuliers éclairent la question au complet (Rose, 2022, p. 145).

Si on considère l'appareil scolaire comme une structure permettant d'atteindre certains métiers, il devient alors difficile de justifier d'aller à l'université quand un DEP paye 100K$ par année. À Val-d'Or, il faudrait probablement encourager plus directement la connaissance, il faudrait briser la conception fonctionnaliste que l'école ne sert qu'à trouver un boulot. Il faudrait que de plus en plus d'Abitibiens et de Valdoriens considèrent l'éducation comme une fin en soi et non seulement comme un tremplin pour obtenir un papier, le diplôme, et une paye. Les familles des transclasses s'insèrent dans la culture dominante en se frayant un chemin par de petits embranchements à la grande culture en suivant des filons fructueux (p. 149) en encourageant la connaissance pour la connaissance.

En ce qui a trait à une théorie de la non-reproduction, il faut d'abord accepter l'existence de la reproduction, l'une ne va pas sans l'autre. Il faut qu'une majorité d'individus subissent la reproduction pour que le concept de non-reproduction se définisse par lui-même par ceux qui ne possèdent pas la caractéristique omniprésente (Decock, 2021, p. 11). Jaquet considère que la vie est partiellement déterminée même si on possède de la liberté à la marge dans les situations inter-individuelles (Schuhen, 2024). Il reste maintenant à comprendre comment les transclasses agissent, leur habitus est le meilleur outil pour comprendre comment s'insérer dans un processus de mobilité ascendante. Il combat les effets de la reproduction sociale. L'ambition présuppose un objectif de vie. Plus souvent qu'autrement, cela prend racine dans la culture familiale scolaire.

L'ambition de traversée n'est pas la cause de la mobilité ascendante, mais une conséquence d'avoir la culture familiale scolaire (Bouffartigue, 2014, paragr. 7).

Il faut normaliser l'ascension, la non-reproduction n'est pas un miracle. On peut utiliser le concept de reproduction sans être fataliste (Rose, 2022, p. 147). Avec Jaquet, on se détache du statisme et on interroge les individus statistiquement marginaux. On peut essayer de comprendre comment les habitus des transclasses se constituent et étirer ces conclusions. On ne change pas de classe sociale par hasard, la mobilité est centrale à l'identité des transclasses (Decock, 2021, p. 8). Il faut donc valoriser la mobilité sociale ascendante à Val-d'Or pour que l'inconfort anticipé soit justifié, encouragé. Dans les milieux ouvriers, les garçons sont piégés par la culture de la virilité (Bouffartigue, 2014, paragr. 22). Les origines sont simultanément un obstacle et un levier (Rose, 2022, p. 149). L'identité se forge comme une multiplicité de caractéristiques singulières qui sont à la fois moteurs et freins (p. 151). En langage commun, on dira que nous avons les forces de nos faiblesses. L'empirie des hauts taux de décrochage à Val-d'Or nous annonce qu'il est difficile pour un milieu ouvrier d'adopter la culture scolaire. Le statu quo est confortable, comme nous le disions. Les gens poussés vers la mobilité ascendante ont souvent eu des débuts de vie difficiles, le désir de s'en sortir (p. 152). Ils ont un désir de changement, de sortir de la souffrance (Decock, 2021, p. 7). Les jeunes de Val-d'Or ont grandi dans des conditions plus que correctes, ils n'ont pas eu à surmonter des défis les motivant à traverser les frontières des classes sociales.

Comme nous le savons déjà, c'est dans la famille que se développe le goût pour la connaissance. Les mères sont centrales à l'éveil à la culture (Rose, 2022, p. 150). Pour les familles à culture de mobilité ascendante, la lecture est centrale, elle est une bouée de sauvetage. C'est ce qui distingue les individus transclasses des autres, soit l'intérêt pour et l'évasion par la lecture. Comme nous l'avons déjà dit durant l'analyse, dans notre échantillon, seules les filles ont dit avoir aimé la lecture. La mobilité ascendante est dans la culture familiale, c'est la famille qui inspire à grimper de niveau. La culture familiale de la connaissance et de la lecture est centrale à la culture de la mobilité ascendante. La familiarité avec l'ascension sociale fait partie des valeurs familiales, donc la mobilité ascendante fait partie des valeurs familiales (p. 151). On transmet de génération en génération les éléments constitutifs de l'habitus de classe (Decock, 2021, p. 13). En ce qui concerne les transclasses, leur noyau dur est la résilience (Balutet et Camp-Pietrain, 2023).

Généralement, la promotion est familiale, les enfants font des études à peu près toutes aussi longues (p. 149). Malgré des parcours différenciés, ce qui semble se balancer d'un membre de la fratrie à l'autre est le capital symbolique (p. 148). Dans notre expérience, les jeunes qui avaient des mères bachelières sentaient qu'ils brisaient la promotion familiale avec leur sœur bachelière. Comme nous l'avons déjà dit, ils avaient les présupposés implicites de la culture scolaire, leur déception venait du fait qu'ils savaient qu'ils ne maximisaient pas leur potentiel scolaire. Cela explique sûrement le sentiment de craindre de décevoir leur mère. Malgré tout ça, avec leur salaire et le prestige local, leur capital symbolique devrait en bout de ligne s'équilibrer avec celui de leur sœur bachelière.

Nous avons déjà dit que les transclasses ne sont pas miraculés. D'autres individus contribuent à leur développement et à leur essor (Rose, 2022, p. 151). « La non-reproduction mobilise une pensée combinatoire, une pensée du concours et de la connexion, et requiert l'analyse d'un réseau ou d'un faisceau causal » (Bouffartigue, 2014, paragr. 12, l. 4-5). Le concept d'*ingenium* de Jacquet montre que la constitution de l'habitus se fait de manière intéressée, on suit les filons qui nous font sentir bien (Bras, 2019, p. 138). Les familles de transclasses font preuve de stratégies, elles savent comment tirer profit de ce qu'offre l'État. Pour les familles de transclasses, la mobilité est au cœur des valeurs. Elles savent aussi établir un réseau efficace de connexions qui deviennent leur capital social.

Dans l'état actuel des choses, l'école compte sur les familles à culture scolaire pour générer de la mobilité ascendante. L'école devrait pourtant jouer un rôle de révélation pour comprendre l'amplitude des possibles lorsqu'on cultive son esprit et qu'on établit des connexions dans le monde social par la culture (p. 151). On peut penser qu'avec un meilleur réseau de diffusion d'information relative à la mobilité ascendante, la valorisation de la culture en elle-même pourrait pacifier minimalement le climat social tendu à Val-d'Or avec un accent placé sur autre chose que le monde ouvrier et la virilité. L'État prendrait au moins un peu en charge la mobilité sociale ascendante de sa population. Duru-Bellat *et al.* (1993) ont montré que les enfants provenant de milieux ouvriers peuvent difficilement transformer leur capital symbolique familial en capital scolaire. La culture familiale est transmise de génération en génération comme le désir de mobilité ascendante. Comme nous l'avons déjà dit, la culture scolaire est dans la famille (Decock, 2021, p. 12). Si la communauté encourageait davantage la culture scolaire, les familles encourageraient

peut-être plus la culture scolaire. En gros, les familles deviendraient peut-être plus scolaires si le milieu était plus scolaire. Il y a matière à penser que les capitaux familiaux convergeraient de plus en plus vers une culture de plus en plus scolaire. Dubar (2010) a montré que la distance perçue entre l'habitus des enfants et l'habitus scolaire est vécu comme une inadaptation pour les enfants provenant de milieux ouvriers. Il est normal que les enfants se dirigent vers les champs sociaux pour lesquels ils se sentent adaptés. Les transclasses ont nommé avoir senti le besoin d'obtenir l'autorisation de la mère et du milieu pour se lancer (Bouffartigue, 2014, paragr. 8). Si on parle de présupposés implicites, il faudrait voir comment le système social peut surmonter cette perception d'inadaptation qu'ont les enfants provenant de milieux ouvriers. Il faudrait aussi comprendre ce que les jeunes de Val-d'Or se sentent autorisés à faire. De plus, il faudrait que les enfants d'ouvriers développent le sentiment d'avoir les dits présupposés implicites pour le monde scolaire (Bonnewitz, 2005; Deniger, 1998). Il est simple, lorsqu'on se trouve loin, d'aborder les rôles d'exécutants que les Abitibiens d'origine occupent comme étant aliénants. Or, comme on le sait, une grande fierté se rattache à la possession des grandes compétences intellectuelles, manuelles et pratiques qui sont nécessaires pour performer dans le secteur minier (Beaupré, 2012). Non seulement les ouvriers miniers reconduisent dans le temps présent l'histoire de leur famille et de la région, ils participent également à l'inconscient collectif, mais aussi ils sont le fondement d'une économie vitale à la survie du territoire. Ils se sentent importants pour la région. C'est normal, car ils le sont. Il resterait maintenant à voir comment nous pouvons collectivement cultiver le sentiment que de devenir des géologues, des ingénieurs et des comptables, ça aussi c'est important. Il faudrait défaire l'opposition entre les travailleurs manuels et ceux occupent des postes de nature plus mentale. Il faudrait horizontaliser les destins, placer les cols bleus et les cols blancs à égalité (Decock, 2022, p. 10) et horizontaliser les existences, sans opposition entre ouvrier et manuel, en se libérant des jugements entre les classes sociales (Rose, 2022, p. 147).

L'acquisition d'un métier dans la nouvelle classe sociale est l'indicateur final de l'acquisition du statut de transclasse (Decock, 2022, p. 15). Les Valdoriens, s'ils veulent diversifier leurs compétences, favoriser la mobilité sociale ascendante, casser les rouages des effets de reproduction du système scolaire et être aussi maîtres chez eux que possible, doivent surmonter leur propension à discréditer le monde du savoir au profit du monde ouvrier et horizontaliser le capital symbolique des champs d'activités (Decock, 2022; Willis, 1977). Les travailleurs miniers ont raison de croire que leur travail nécessite beaucoup de compétences et d'intelligence, toutefois cela ne veut pas

dire que les postes d'ingénieurs, de géologues, de comptables, etc. n'en nécessitent pas. La population valdorienne devra se familiariser avec le monde de la connaissance si elle veut baisser ses taux de décrochage. Quoi de mieux que d'investir le champ intellectuel minier en essayant d'occuper des postes d'universitaires. Il faudra trouver des manières de conserver dans l'habitus des gens de l'Abitibi-Témiscamingue la fierté d'être les experts du monde minier tout en accédant aux façons non manuelles de déployer cette expertise. En valorisant explicitement la mobilité sociale ascendante à même les familles de mineurs, peut-être arriverons-nous à prendre en charge les phases secondaires et tertiaires de la chaîne de production avec le même aplomb que nous avons historiquement pris en charge la phase primaire. L'expertise des ouvriers miniers en Abitibi-Témiscamingue est une grande source de fierté et de capital symbolique, il faudrait aussi que cette fierté atteigne les postes d'universitaires. Il n'y a pas d'avantage pour les Abitibiens à discréditer le travail intellectuel et à romancer le travail manuel. Le mieux serait d'être d'excellents travailleurs manuels et d'excellents travailleurs intellectuels. Si localement, dans les us et coutumes de Val-d'Or, on parvenait à rehausser l'importance perçue de l'école, alors les taux de décrochage diminueraient probablement, l'influence des Abitibiens dans le monde minier se diversifierait et le nombre d'individus possédant un diplôme d'études secondaires augmenterait. On sait que les endroits à plus forte scolarisation vivent moins de problèmes sociaux (Valois, 1998). On peut donc penser que le fait d'augmenter le nombre de gens possédants des diplômes post-secondaires diminuerait les comportements antisociaux à Val-d'Or (Moreau, 1995). Il faut trouver des façons de dissocier école et salaire pour que la connaissance ne soit pas vue comme une frivolité esthétique inaccessible, mais bien comme un autre chemin tout aussi bon pour gagner sa vie. Comme Willis (1977) l'a montré, les milieux ouvriers rejettent en partie la prédominance du monde intellectuel sur le monde manuel, il faudrait donc outrepasser ce sentiment pour que les blocages affectifs et culturels ne viennent pas nuire à l'appréciation objective des potentialités et des mérites des individus. Le fils de mineur qui a 85% en première secondaire devrait avoir autant de chances d'atteindre les hautes études que le fils de médecin qui a 85% en première secondaire. Cela tient essentiellement de l'affectif et de la familiarité avec la culture scolaire. Les Abitibiens sont familiers avec les postes d'ouvriers miniers, ils sont parmi les meilleurs au monde. Il faudrait maintenant qu'un effort communautariste expose les présupposés implicites du monde minier universitaire pour que les jeunes de Val-d'Or se familiarisent avec toutes les opérations dans les mines et non seulement celles manuelles. Comme nous l'avons vu par la déception des familles à

culture scolaire lorsque leurs fils capables d'aller au Cégep s'arrêtent au DEP, la culture scolaire est essentiellement celle de la mobilité sociale ascendante. Les parents déçus auraient aimé que leurs enfants fassent *au moins autant qu'eux.* Ces parents vivent comme un échec le fait que leurs enfants se scolarisent moins qu'eux. Cela nous montre que, quand la famille a une culture scolaire affirmée, elle essaiera de pousser ses enfants autant que possible et vivra la non-réalisation des potentialités scolaires comme quelque chose de plus ou moins heureux. Si les familles avaient davantage une culture scolaire, alors elles se responsabiliseraient davantage face aux trajectoires scolaires de leurs enfants. Elles viseraient plus explicitement la mobilité ascendante intergénérationnelle dans leurs interventions familiales. Pour que plus de familles démontrent une attitude scolaire, il faudrait que ce soit le modèle le plus explicitement prôné localement. Autant les instances gouvernementales publiques que les compagnies minières privées pourraient parler à Val-d'Or de l'importance que nous occupions des postes autres que ceux d'exécutants (Bilodeau & Léger, 1974). Tranquillement, le capital symbolique de brave ouvrier téméraire se transformerait en un de brave travailleur téméraire, que ce travailleur soit un travailleur manuel ou assis à un ordinateur. Tant que la culture locale discréditera la connaissance en survalorisant la débrouillardise par un certain bagou anti intellectualiste, les taux de décrochage resteront élevés (Willis, 1977). L'idéologie du don fait en sorte que les individus les plus défavorisés finissent par se dire que s'ils vivent des difficultés, c'est parce qu'ils ne travaillent pas assez, prenant sur leurs épaules toutes les failles du système (Decock, 2022, p. 17). C'est comme cela que les classes sociales ouvrières internalisent leur statut académique. Ils sentent qu'ils deviennent ce qu'ils auraient dû être (Bourdieu, 1966, 1971; Cuyn, 1973).

Dans un destin, il y a une part de déterminisme et une part de liberté (Decock, 2022, p. 8). Il faut donc horizontaliser les destins, égaliser le travail manuel et le travail intellectuel, pour que les jeunes valdoriens manifestent plus authentiquement leurs compétences naturelles, qu'elles soient manuelles ou intellectuelles et qu'ils soient fils d'ouvrier ou non. Cela combattrait peut-être l'effet magnétique du capital symbolique des mines sans études post-secondaires. On sait que, quand les taux de décrochage sont élevés, il y a souvent de fortes tendances délinquantes dans le monde social. Tant que les jeunes valdoriens ne seront pas fiers d'aller longtemps à l'école, il sera difficile de baisser les taux de décrochage et la délinquance qui l'accompagne (Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue, 2003). En gardant son identité ouvrière, la communauté valdorienne s'assure que les rapports de force théoriques se transforment en rapports

hiérarchiques verticaux symboliques (Decock, 2022, p. 13). Le folklore local qui mythologise le statut d'ouvrier au détriment de celui d'intellectuel est le principal point de rupture avec la culture scolaire. Le capital symbolique du secteur minier dépasse celui du secteur scolaire. Il nous semble que les Abitibiens devraient se concentrer sur le secteur minier scolaire pour surmonter les effets de stagnation intergénérationnelle avec des taux de décrochage qui sont préoccupants depuis 50 ans. Ainsi, l'intellectualisme minier entrerait dans le capital symbolique local. Il nous semble que c'est par la prise en charge de l'intellectualisme minier que la communauté valdorienne pourrait cultiver une attitude plus scolaire et surmonter les points de rupture avec la culture scolaire. Peut-être ainsi Val-d'Or générerait-elle davantage de transclasses, plus de mobilité ascendante et moins de reproduction des inégalités sociales.

Réponses aux questions et retour sur l'hypothèse. Revenons maintenant sur les questions posées explicitement dans le texte ainsi que sur les biais cognitifs mentionnés au début, la culture pas si anti-scolaire. À la question générale qui demande si le secteur minier limite le potentiel de mobilité ascendante et de scolarisation, nous répondons que oui, comme le montre l'immobilisme et la mobilité descendante généralisés pour les Z. À ce sujet, Haveman et Smeeding (2006) se questionnent sur le rôle des hautes études dans la favorisation de la mobilité sociale. Ils démontrent qu'aux États-Unis, les ressources sont de plus en plus concentrées vers les enfants provenant de milieux favorisés, toutes proportions gardées. Les auteurs désavouent, entre autres, le financement des écoles privées. Pour ainsi dire, le système d'éducation, selon ces deux auteurs américains, serait de moins en moins une *« education based meritocracy ».* Ils notent que le système scolaire ne modélise pas suffisamment bien les savoirs pratiques méthodologiques et culturels pour que les enfants provenant de milieux défavorisés comprennent les présupposés implicites de l'institution scolaire, ce qui fait en sorte que les élèves doués des milieux défavorisés ont moins de chances que les élèves peu doués provenant de milieux favorisés. Duru-Bellat *et al.* (1993) notent le même constat (p. 49). En somme, le fils de médecin qui a une moyenne de 65% a plus de chance de faire un bacc. que le fils d'ouvrier qui a une moyenne de 85%. Si on se fie à ces barrières symboliques et culturelles à l'entrée, l'intelligence ou le mérite ne semble pas être les clés pour entrer dans le champ scolaire post-secondaire. Les probabilités de faire de longues études ne dépendent pas des aptitudes naturelles, mais bien des aptitudes culturelles. Les discriminants entre enfants qui se

scolarisent longtemps versus ceux qui se scolarisent moins tient de l'importance qu'accorde la famille à l'école, ce qui est plus fréquent dans les familles considérées comme étant favorisées, comme l'indiquent les différentes corrélations entre revenus disponibles et éducation (Barnett et Belfield, 2006). Haveman et Smeeding (2006) ont montré qu'il existe un effet Pygmalion[24] en fonction du milieu d'origine qui ajuste les attentes des enseignants en fonction du milieu d'origine de leurs élèves. Pour le dire simplement, on ne pousse pas les élèves doués provenant de milieux ouvriers à continuer leur scolarité autant qu'on pousse les mauvais élèves provenant de milieux éduqués voire favorisés à continuer. Concrètement, dans notre échantillon, aucun de nos répondants ayant réussi les mathématiques avancées en cinquième secondaire, le profil Sciences Naturelles (SN), n'a continué dans la lignée attendue des sciences de la nature ou des sciences humaines avec mathématiques au Cégep. Le phénomène décrit constitue la reproduction sociale. Les jeunes provenant de milieux ouvriers ne sont pas capables de transformer leur héritage culturel en capital scolaire, en diplômes (Duru-Bellat *et al.,* 1993).

À la question spécifique qui demande si le phénomène de la reproduction sociale est observable à Val-d'Or, nous répondons aussi que oui, car les trois seuls individus en mobilité ascendante ne venaient pas de Val-d'Or. Il n'y avait aucun transclasse qui venait de l'Abitibi. Les seuls Valdoriens en mobilité étaient descendants puisque moins scolarisés que leur mère. Les jeunes de l'Abitibi reproduisaient le mode de vie de leurs grands-pères, leurs pères et leurs oncles et ce, même si ceux-ci en auraient préféré autrement, comme le montre les réponses évasives que donnent les mineurs lorsqu'on leur demande s'ils voudraient que leurs fils pratiquent leur métier (Beaupré, 2012).

En ce qui concerne l'hypothèse, nous avions partiellement tort. Même si nous avions raison pour la reproduction manifestée par l'immobilisme et la mobilité descendante à cause des études de la mère, nous nous gourions quant à la culture familiale. En effet, les familles des interrogés ne manifestaient pas particulièrement de culture anti-scolaire. Il semblerait seulement que l'attrait des mines était trop fort. À en croire les sœurs bachelières, ces jeunes hommes possédaient les

[24] Les enseignants ajustent leurs actions selon leurs attentes. Si un enfant est perçu comme venant d'un milieu ouvrier, on le traitera en fils d'ouvrier avec les interventions d'orientation sur le marché du travail qui iront en ce sens, c'est-à-dire qu'on l'orientera vers des milieux ouvriers, concrétisant du même coup la reproduction et l'immobilité sociales.

structures familiales pour s'investir dans des études post-secondaires. Nous disions que si la famille encourage l'école, cela devrait mener à de la mobilité ascendante, comme dans le cas de l'informateur dont les parents disaient explicitement qu'ils voulaient que leurs enfants fassent mieux qu'eux. Comment se vit alors cette absence de mobilité ascendante scolaire dans les familles? Les participants dans de telles situations ont tout simplement accepté de décevoir leur mère au profit d'une carrière « stable » et payante. L'attraction des mines semble très forte quand des membres de la famille sont mineurs même si la mère est allée à l'école. Un seul informateur avait deux parents bacheliers, c'est l'informateur qui dit avoir *scrappé sa lignée.*

CONCLUSION

Le seul jeune en ascension sociale ne vient pas de l'Abitibi-Témiscamingue. Les deux autres en mobilité ascendante, des XY, ne venaient pas de l'Abitibi-Témiscamingue non plus. Aucun transclasse ne venait de l'Abitibi.

Le sous-groupe le plus représentatif, et incidemment le plus près de l'informateur-type, est celui des Z. Or, ces jeunes hommes majoritairement de l'Abitibi (7/8) ne sont pas en mobilité ascendante et ne peuvent pas s'attendre à faire plus d'argent que leurs parents. En fait, ils peuvent s'attendre à faire exactement autant d'argent que leurs pères et leurs oncles mineurs, si on ajuste cela à l'inflation. À la stabilité du marché des métaux lourds près. Le seul informateur abitibien qui n'était pas familier avec les mines n'était pas un Z. Tout comme le seul informateur non-abitibien qui connaissait les mines était un Z. On voit donc ici que les jeunes connaissaient les mines et que les plus vieux les connaissaient moins.

Au sujet de la mobilité sociale à travers l'école en fonction de la culture familiale, Bourdieu (1966) dit ceci : « [c]'est sans doute par un effet d'inertie culturelle que l'on peut continuer à tenir le système scolaire pour un facteur de mobilité sociale, selon l'idéologie de "l'école libératrice", alors que tout tend à montrer au contraire qu'il est un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage culturel, au don social traité comme don naturel » (p. 325). C'est un retour sur l'idéologie du don mentionnée précédemment. Cette confusion entre ce que les gens sont et ce qu'ils pourraient être dans un monde social plus égalitaire rappelle que les enfants provenant de milieux ouvriers s'engageront moins dans de longues études, car la culture familiale n'a pas modélisé les présupposés implicites pour réussir dans le monde scolaire. En effet, notre échantillon montre que les familles qui avaient les présupposés implicites pour les hautes études vivent un petit déchirement face au choix de leur fils d'aller au DEP. Ces familles vivent la mobilité descendante et l'immobilisme comme une défaite, car le fils ne reproduit pas les comportements scolaires de la famille, le fils ne va pas aussi loin qu'il pourrait. Quand la famille a la culture scolaire, l'accès à l'université est la norme. En ce sens, si l'école ne parvient pas à normaliser l'accès à l'université des enfants provenant de familles à culture anti-scolaire, alors elle n'est pas libératrice, elle n'est pas égalitaire. Le pouvoir de sélection étant conféré à l'institution scolaire,

on donne l'apparence que les privilèges de classes s'atténuent en raison de la prétendue neutralité de l'institution scolaire, ce qui donne l'apparence de légitimité égalitariste du verdict tranché par l'école (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 204). Même si l'empirie, la réalité, les chiffres nous confirment que la reproduction sociale des inégalités de classes continue d'une génération à l'autre en raison de la transmission héréditaire des présupposés implicites symboliques qui ne sont pas les bons pour les hautes études.

L'hérédité, l'origine sociale et les expériences construisent les goûts et les aversions (Bujold et Gingras, 2000, p. 33 et 201). À Val-d'Or, le capital symbolique prisé, le bon goût, crée des habitus qui ne sont pas en mobilité ascendante face au système scolaire puisque les jeunes ne sont pas amenés à s'investir dans le champ scolaire (Crawford, 2010, p. 188 et 189). Lorsque leur voile d'ignorance se lève, les jeunes valdoriens partent de positions qui ne les mènent pas à la connaissance. Si on se fie aux chiffres sur l'économie locale, leur position initiale les mène à l'argent. Si on se fie aux chiffres sur la délinquance, leur position initiale les lâche dans un environnement social plus violent que de coutume (SPVM, 2016). Avec ses caractéristiques de milieu riche et de milieu pauvre, Val-d'Or détonne. L'école échoue dans sa bataille contre la force de l'habitus local ouvrier et des us et coutumes qu'il génère. L'école échoue à éveiller à la culture (Bouffartigue, 2014). L'école échoue donc, par le fait même, à être un facteur favorisant l'égalité des chances d'accès aux hautes études malgré l'économie florissante à Val-d'Or, ce qui met à mal la corrélation entre revenus des parents et scolarité des enfants (Barnett et Belfield, 2006). L'école ne génère pas chez les individus valdoriens l'estime de soi nécessaire pour faire face aux défis anticipés du monde scolaire, ce qui demeure l'obstacle principal d'intégration d'un champ social donné (Deniger, 1998, p. 155). Dubar (2010) dit que l'habitus subit les situations trop loin de celles de l'enfance, comme des inadaptations, ce qui contribue à construire le rapport à l'avenir (p. 67 et 79). On le voit avec les jeunes qui auraient pu aller au Cégep, leur déception vient du fait qu'ils savent qu'ils sont probablement adaptés pour poursuivre leurs études. Après tout, leur culture familiale est scolaire, les filles de leurs familles sont éduquées. On le voit aussi avec le répondant qui trouvait son métier *petit* et que les études, c'était pour les *gros* métiers. Ce répondant croyait savoir qu'il ne pouvait pas faire de *gros* métier.

La culture de la frontière isole le capital symbolique et renforce les mœurs, les us et les coutumes locales (Beaupré, 2012; Gourd, 1978), ce qui limite et rend plutôt singuliers les contextes dans

lesquels les Abitibiens sont à l'aise ou habitués. Il semble inévitable que les Z veuillent suivre les traces des hommes de leur famille. Leur famille a participé à l'histoire des mines en Abitibi-Témiscamingue, ce qui est une source de fierté, donc de capital symbolique. Ceci façonne évidemment les aspirations professionnelles et les attentes face à l'avenir. En l'occurrence, ils sont confiants face à leur avenir dans les mines. Nous savons par Beaupré (2012) que le minage et le forage sont des métiers spécialisés, il serait limitant de ne pas souligner l'intelligence pratique et l'expertise pointue historiquement constituée, donc un capital symbolique collectif, nécessaire à ce que les Abitibiens se distinguent depuis au moins les années 1960 en tant qu'ouvriers dans l'industrie minière.

Ce ne sont pas les jeunes que nous avons interviewés qui engendrent de la délinquance par une hygiène de vie problématique, mais, de manière beaucoup plus plausible, les décrocheurs du même âge qui n'ont pas pu s'inscrire dans ce programme. En effet, parmi les 7 informateurs Z typés de l'Abitibi, quatre ne rencontraient aucune difficulté d'apprentissages. Nous savons que Duru-Bellat *et al.* (1993) ont montré que les orienteurs poussent moins les enfants de milieux ouvriers vers les longues études, à notes égales, que les enfants provenant de milieux favorisés. Ce constat a peut-être pu jouer dans les interventions d'orientation prodiguées par le système scolaire à l'endroit des jeunes ayant réussi leurs mathématiques SN, ce qui a pu confirmer leurs attentes et leur rapport à l'avenir, à la manière d'une prophétie auto-réalisée. C'est un peu le mécanisme de la reproduction sociale d'un point de vue micro.

Le problème ne réside pas dans le fait d'envoyer des jeunes travailler dans les mines, mais dans le fait que certains d'entre eux, qui auraient le potentiel de faire des études plus longues, y sont également envoyés. Ceci a un impact inévitable sur la culture locale et surtout son autonomie en matière d'autosuffisance pour générer les individus qui combleront les postes de professions libérales, de manière à ce que les décisions politiques et économiques prises en Abitibi-Témiscamingue puissent être prises par des Abitibiens et des Témiscamiens. Il est difficile pour la région d'augmenter son autonomie économique et politique si les plus grosses décisions économiques la concernant sont prises à Toronto ou aux États-Unis, en anglais (Bilodeau & Léger, 1974). Ce n'est pas de cette manière que les intérêts économiques de l'Abitibi-Témiscamingue et du Québec seront optimisés à long terme. Or, nous savons qu'une réussite économique en contexte

capitaliste requiert cette optimisation (Weber, 1905, p. 17), ce qui nécessite des citoyens pouvant occuper les postes névralgiques du pouvoir, avec les hautes études que cela requiert.

Du point de vue de l'impact des facteurs géographiques, des logiques territoriales influencent les parcours scolaires et les choix de vie (Perron, 2009). À Val-d'Or, on est littéralement assis sur une (ou des) mine(s) d'or. C'est normal que cette richesse attire les travailleurs. Nous avons vu que c'est le capitalisme américain et ontarien qui a dicté plusieurs développements socio-économiques et géographiques de la région (Gourd, 1978). Or, si les besoins en exécutants sont plus importants quantitativement que les besoins en universitaires, on peut s'attendre à ce que la situation se répète d'une génération à l'autre puisque l'on sait déjà que la majorité des enfants d'ouvriers deviennent ouvriers et que la majorité des enfants d'universitaires deviennent universitaires (Barnett et Belfield, 2006; Haveman et Smeeding, 2006; Trottier et Turcotte, 2004, p. 48). Comme Gourd l'affirme, contrairement au développement agricole, qui fait office de symbole des ambitions colonisatrices du Canada-français, le développement minier est moins étudié, car il est laissé aux aléas du marché plutôt qu'aux ambitions colonisatrices mentionnées plus haut, ce qui donne mauvaise figure à l'interventionnisme étatique québécois (Gourd, 1978, p. 5). De ce fait, la force de travail abitibienne a historiquement été très sollicitée dans des postes d'ouvriers sans intégration des phases tertiaires de la production. En effet, le système scolaire n'est pas exclu du système de production, il en est même la source. D'un point de vue macro-économique, l'école sert à remplir des cases pour renouveler la force de travail. Or, en Abitibi-Témiscamingue, il y a beaucoup de cases à remplir, depuis longtemps, dans des tâches qui n'exposent pas à la connaissance (Girod, 1962).

Peugny (2006) a montré que la mobilité descendante est un phénomène relativement récent, mesuré en France dans les années 1950 après la dévaluation générale des titres scolaires. Cette chute le long de l'échelle sociale mène à une cristallisation de l'intolérance, car les attitudes se règlent sur le groupe d'accueil, en l'occurrence, le monde ouvrier. Cette intolérance mène aussi à une faible participation politique, au repli sur soi et à la xénophobie. Ces individus socialement mobiles vers le bas se considèrent comme de bons travailleurs pour lesquels l'interventionnisme de l'État devrait protéger le mode de vie, contrairement au mode de vie des « assistés », qui, selon les mobiles vers le bas de Peugny, ne veulent pas travailler. Il restera à voir dans les prochaines décennies si les parcours scolaires des jeunes valdoriens auront influencé leurs allégeances

politiques et si celles-ci se trouveront particulièrement à droite, comme les résultats que nous venons de mentionner le sous-entendent.

Il sera aussi intéressant de voir si des efforts de redressement finissent par se dessiner et quel type d'aide gouvernementale sera proposée, car, peu importe sa nature, son impact sera globalement marginal. Malamud et Pop-Eleches (2010) ont montré que les seuls étudiants défavorisés qui bénéficient des mesures d'aide gouvernementale pour poursuivre leurs études sont ceux qui en ont le moins besoin (p. 57). Essentiellement, les mesures favorisant l'égalité des chances ne fonctionnent pas, comme Bourdieu l'explique avec l'idéologie du don. D'après Malamud et Pop-Eleches (2010), seuls les enfants défavorisés qui sont préalablement particulièrement doués en profitent. Les politiques n'aident pas les élèves moyens et ceux qui sont en difficultés. On le voit dans notre échantillon, un seul jeune répondant provenant de l'Abitibi-Témiscamingue avait vécu d'importantes difficultés scolaires. Eichhorst *et al.* (2015) ont montré que la formation professionnelle est surtout profitable aux enfants qui ont peu d'aptitudes[25] (p. 331). Les jeunes de l'Abitibi-Témiscamingue que nous avons rencontrés n'étaient pas dans cette catégorie, il est donc possible de croire que leur potentiel scolaire était plus grand. Les jeunes détenant les crédits de mathématiques SN l'ont d'ailleurs nommé, ils se croyaient capables de plus au niveau scolaire et s'en voulaient un petit peu de ne pas aller au collégial. Ils ne manifestaient pas de culture anti-scolaire à proprement dit. La déception démontrait en fait la rupture avec leur culture familiale scolaire, comme nous l'avons déjà dit. Ceux-ci avaient une mère et une sœur diplômées du Cégep ou de l'université ainsi qu'un père ayant connu énormément de succès symbolique et financier dans le secteur minier ou dans le monde des affaires. Ils étaient de bons élèves de milieux ouvriers, avec les préjugés que cela engendre dans le processus d'orientation scolaire, les orienteurs poussant moins les enfants d'ouvriers vers les hautes études (Duru-Bellat *et al.*, 1993) comme nous l'avons déjà dit.

Un peu comme Durkheim dans l'article de Cuyn (1973) qui voudrait que les « inégalités sociales » équivalent aux « inégalités naturelles », comme l'hypothétique véritable république méritocratique de Platon ou encore le mythe de la mobilité parfaite que Bourdieu discrédite, Girod suggère que l'égalité des chances ait comme fonction ultime de rendre comparables par la connaissance et la

[25] *Low-ability youths working in low-skill jobs.*

culture le libre-arbitre d'une classe sociale à l'autre. En somme, il montre que les milieux ouvriers subissent leur contexte social qui les éloigne de la connaissance et du libre-arbitre, ce que l'école devrait tenter d'égaliser par les débats et la lecture, par exemple (Girod, 1962). On peut présumer alors que l'environnement socio-économique de Val-d'Or produit l'inégalité des chances face au savoir (Montlibert, 1973). À plus forte raison, Val-d'Or semble subir l'inégalité des chances d'accès à la connaissance (Girod, 1962, p. 15). Cela exerce une influence sur le capital culturel et le capital scolaire. L'absence de mobilité ascendante parmi les jeunes de l'Abitibi-Témiscamingue suggère que la reproduction sociale est en marche dans la région. On peut en tirer que le rapport à la culture scolaire est en cause pour expliquer cette absence de mobilité ascendante.

Mais est-ce que la mobilité est vraiment descendante? Certes, elle l'est du point de vue des études, en les comparant avec celles de la mère, mais symboliquement parlant, avec les importants salaires engrangés, peut-on vraiment dire que les jeunes « descendent »? En particulier quand on sait à quel point le climat social abitibien est capitaliste. Symboliquement, ces jeunes sont en bonne posture. D'ailleurs, ça fait cent ans que le travail des mineurs assure la richesse de la région. Ce sont des questions au cœur de la construction du capital symbolique régional.

Il reste à voir comment les Abitibiens vont faire pour agripper la chaîne de production du futur si ce n'est pas par l'école ou bien si les investisseurs étrangers garderont les mains sur le guidon (Bilodeau & Léger, 1974; Gourd, 1978). Il sera intéressant de voir comment les décideurs régionaux, provinciaux et fédéraux réagiront lors des prochains cycles économiques défavorables. Il sera aussi intéressant de voir si les solutions envisagées seront favorables économiquement et socialement aux Canadien-français et aux Autochtones ainsi qu'aux Témiscabitibiens plus généralement. Il faudra également voir si on optera pour favoriser la justice et l'égalité des chances en intégrant des gens provenant de familles défavorisées. En ce qui concerne notre échantillon, il n'y avait pas d'Abitibiens provenant de milieux difficiles. Les fils de mineurs que nous avons interviewés ont grandi dans des milieux favorisés et ils ne sont pas en mobilité scolaire ascendante. Celle-ci ne fut observée que chez trois non-Abitibiens sur treize répondants qui ont participé, nous le répétons.

Un moyen que nous suggérons pour que plus de jeunes hommes abitibiens poursuivent des études collégiales ou universitaires serait que le père mineur manifeste la culture scolaire à travers son

habitus en encourageant symboliquement la culture scolaire en poussant son fils à étudier plus que lui en préconisant explicitement des valeurs de mobilité ascendante. Il pourrait encourager son fils à devenir ingénieur minier, géologue ou chimiste, par exemple. Les compagnies minières pourraient davantage valoriser les hautes études et les métiers qui s'y rattachent à même le secteur minier de manière à ce que les travailleurs soient tous exposés le plus clairement possible aux opérations les plus complexes. Ainsi, les travailleurs pourraient informer leurs fils des métiers qui existent qui nécessitent d'aller à l'université et qui permettent quand même de prolonger et de diversifier l'empreinte familiale dans l'histoire du secteur minier en Abitibi-Témiscamingue. Les compagnies minières pourraient offrir des ateliers d'orientation scolaire visant spécifiquement les enfants de mineurs en collaboration avec les Centres de services scolaires (CSS) de l'Abitibi-Témiscamingue afin de valoriser la mobilité sociale ascendante à même les familles des travailleurs. Les Semaines de la persévérance scolaire locales pourraient mettre en lumière des particularités des parcours scolaires menant aux postes d'universitaires du secteur minier. De cette manière, les présupposés implicites seraient étayés, du moins leur étayage ferait partie du discours public collectif. Ce serait une façon pour la communauté de l'Abitibi-Témiscamingue d'essayer de prendre en charge les phases secondaires et tertiaires de la chaîne de production du secteur minier. Pour qu'il se réalise, il faudrait que cet objectif commun soit décliné proprement. Les fils de mineurs qui réussissent bien à l'école sont des candidats de premier plan pour devenir ces ingénieurs et ces comptables du futur. Encore faut-il que cela constitue un objectif propre. Si les mineurs se font encourager par leurs employeurs à faire preuve de culture scolaire et que toute la communauté appuie ce mouvement par le biais d'interactions délibérées entre les CSS et les compagnies minières, alors on peut penser que plus de fils de mineurs s'investiraient dans une trajectoire de mobilité sociale ascendante par le biais des hautes études. Les compagnies minières pourraient offrir des bourses aux enfants de ses employés qui veulent étudier au Cégep ou à l'université dans des programmes d'études spécifiquement pensés pour combler les besoins en techniciens et en ingénieurs du secteur minier.

L'absence de mobilité ascendante scolaire dans notre échantillon permet d'avancer que l'école ne parvient pas à casser les rouages de la reproduction des inégalités des chances d'accès à la connaissance (Girod, 1962; Montlibert, 1973). Lorsque la reproduction est rompue, c'est soit par exceptionnalité des individus, soit par sacrifice symbolique en décevant le parent le plus éduqué. C'est ce que nos données démontrent. La mobilité ascendante n'est jamais générée par l'école.

Elle l'est soit par la culture familiale scolaire ou la rupture avec la culture familiale anti-scolaire (Malamud et Pop-Eleches, 2010).

En ce qui concerne la reproduction sociale par le biais de la culture anti-scolaire, elle semble parfois générée par l'école. L'étude des transclasses met en lumière le rôle des institutions sociales ou civiles qui découlent de l'État, comme l'école. Elles sont la manifestation effective de l'État, la mobilisation du pouvoir. Dans le réel, le plus proche de l'État, ce sont les institutions et ce sont elles qui formalisent la reproduction sociale et les inégalités (Bras. 2019, p. 136).

Pour ce qui est du rapport à l'école, les raisons nommées pour décrire la mauvaise expérience vécue tenaient du style d'apprenant qui était mal adapté aux savoirs scolaires, du TDAH et du Plan d'intervention (PI) ostracisant. Pour vérifier plus en détail si le système scolaire parvient parfois à freiner la reproduction des inégalités qui lui sont structuralement implicites, il faudrait voir s'il y a des fils de mineurs qui étudient au Cégep en techniques relatives aux mines ou en génie minier à l'université. Nous suggérons pour ce faire une enquête en amont étudiant l'habitus et le capital culturel des mineurs pères de garçons âgés entre 15 et 25 ans. Nous suggérons qu'il serait pertinent pour l'avenir culturel et économique de l'Abitibi-Témiscamingue de combler les besoins pour les postes d'universitaires du monde minier (comptables, ingénieurs, chimistes, etc.) À cet effet, il serait intéressant d'étudier les pourcentages de ces postes qui sont présentement occupés par des natifs de l'Abitibi-Témiscamingue, plus particulièrement de la MRCVO. En plus des activités d'orientation et des processus de valorisation publique de l'importance de l'éducation, les Cégeps et les universités, de concert avec les compagnies minières, pourraient offrir du soutien scolaire spécifique aux enfants d'ouvriers en processus de mobilité sociale ascendante. En effet, si des politiques étaient mises en place dans des entreprises à culture scolaire, alors le fils de mineur qui essaie de devenir ingénieur pourrait être ciblé par les conseillers pédagogiques des Cégeps afin qu'un suivi plus pointu soit fait au niveau de son adaptation aux études post-secondaires. Cette information pourrait être communiquée par les conseillers d'orientation des écoles secondaires. Ainsi, avec une courroie de l'information plus efficace, les enfants de mineurs souhaitant poursuivre des études techniques ou universitaires seraient appuyés par une structure les ayant ciblés au préalable offrant donc une structure s'apparentant aux présupposés culturels implicites permettant de réussir dans le monde social des hautes études. Cette multitude d'acteurs, on n'a qu'à penser à toutes les facultés du Québec en génie, fait en sorte qu'il serait difficile de suivre un

enfant de mineur s'il choisissait d'étudier à l'Université Laval versus à l'UQAT ou à McGill. Nous voyons deux façons de contourner ces difficultés de logistique administrative. Premièrement, il serait possible de réfléchir à des programmes spécifiquement conçus pour les institutions de l'Abitibi-Témiscamingue. En effet, en se limitant aux programmes techniques offerts au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue ainsi qu'aux programmes de génie de l'UQAT, on limiterait les paramètres à considérer dans le suivi scolaire de ces enfants de mineurs qui voudraient poursuivre leurs études et travailler dans les mines. L'autre solution, un peu utopique, serait d'encourager les compagnies minières à déployer une réelle culture communautariste scolaire, c'est-à-dire que si les compagnies cherchaient délibérément à ce que plus d'enfants de mineurs deviennent des ingénieurs miniers et des géologues, cela familiariserait la communauté entière à la possibilité d'investir les deuxièmes et troisièmes paliers de la chaîne de production. On pourrait faire la même chose pour tous les autres secteurs d'ingénierie qui touchent aussi aux mines, comme le génie chimique, le génie civil, le génie du bâtiment, le génie mécanique, etc. Le mieux pour que les jeunes de Val-d'Or veuillent aller davantage à l'école serait que toute la communauté valorise l'accès aux hautes études, la mobilité sociale ascendante. Or, à Val-d'Or, le monde social de la communauté passe par les actions symboliques des compagnies minières. Une façon concrète pour les compagnies minières de mettre en place de telles pratiques symboliques serait d'assumer le suivi pédagogique des enfants d'ouvriers miniers qui veulent aller au Cégep ou à l'université pour travailler dans les mines, indépendamment des institutions scolaires que les enfants choisiraient. Les compagnies minières pourraient montrer leur investissement symbolique par la prise en charge de la structure des suivis des études des enfants de mineurs.

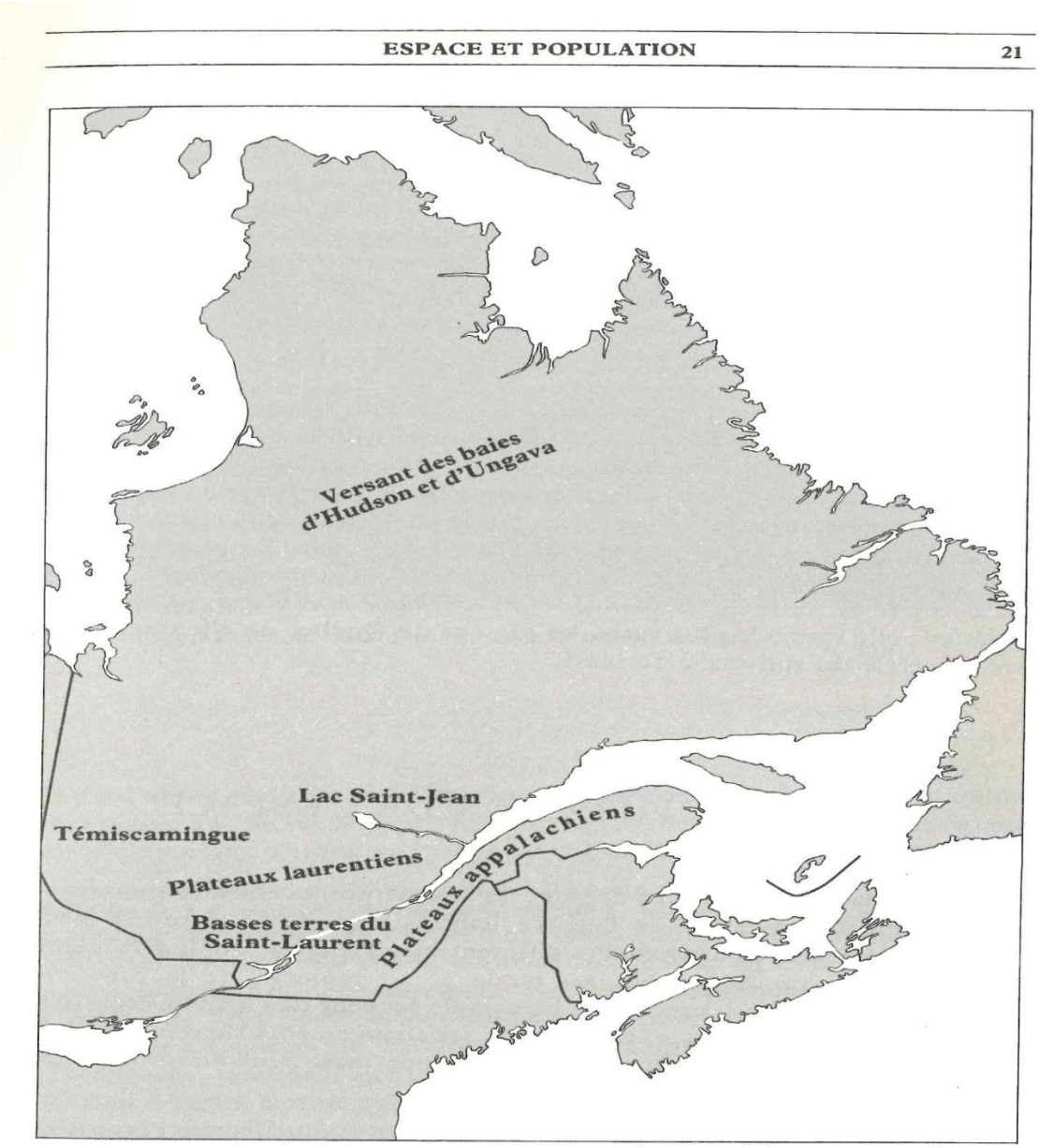
Pour ce qui est des institutions scolaires, elles devront se garder de contribuer aux inégalités sociales. En effet, comme nous l'avons vu chez Duru-Bellat *et al.* (1993) et Haveman et Smeeding (2006), le système scolaire ne pousse pas les enfants d'ouvriers vers les hautes études autant que les enfants d'universitaires, même quand les enfants d'ouvriers sont meilleurs à l'école. Il semblerait que certains processus d'orientation scolaire aient comme finalité la reproduction sociale en manquant les occasions de mobilité sociale ascendante en orientant les enfants d'ouvriers doués à l'école vers des études professionnelles, conformément à la classe sociale de leurs parents. Nous suggérons qu'une attention délibérée soit portée dans les processus d'orientation par les écoles secondaires pour éviter de normaliser les attentes envers l'accès aux hautes études selon la classe sociale de la famille des enfants. Il faudrait que le système scolaire

reflète mieux les potentialités et les mérites. À quoi bon avoir des enfants d'ouvriers qui ont des résultats de 85% si les enfants d'universitaires ayant 65% de moyenne les déclassent à la fin de toute manière? Pour ce faire, il faudrait que l'école secondaire se responsabilise davantage dans le déroulement des parcours scolaires des élèves capables d'aller au Cégep. En effet, l'école devrait veiller à favoriser l'accès aux hautes études en s'assurant de prodiguer des interventions d'orientation scolaire basée sur les résultats scolaires et le potentiel intellectuel et non sur la classe sociale de la famille. De cette manière, peut-être que les chances d'accès aux hautes études entre les enfants d'ouvriers ayant 85% de moyenne se rapprocheraient de celles des enfants d'universitaires ayant eu 65% (Duru-Bellat *et al.*, 1993; Haveman et Smeeding, 2006). Plus la mobilité sociale ascendante sera encouragée à Val-d'Or, plus on en normalisera la pratique. Les classes sociales et leur traversée vers le haut sont, en Occident, centrales aux discussions sur l'identité et la politique identitaire (Schuhen, 2024). Il faudrait trouver des moyens d'horizontaliser les destins pour que les jeunes de Val-d'Or se sentent aussi familiers avec la culture scolaire qu'avec la culture minière (Decock, 2022).

Nos données suggèrent que l'industrie minière rend difficile la mobilité intergénérationnelle ascendante par la perception de stabilité financière et le capital symbolique qu'elle procure sans diplôme post-secondaire. Ceci aide à garder les jeunes de l'Abitibi-Témiscamingue dans des rôles d'ouvriers.[26] Il est toutefois important de se questionner sur la durée dans le temps de cette prétendue stabilité économique. Cette conjoncture positionnelle perpétue l'emprise des compagnies étrangères sur le développement social de la région (Bilodeau & Léger, 1974, p. 106). Cela contribue à reproduire l'histoire des inégalités sociales entre les acteurs du secteur minier francophones et anglophones (Gourd, 1978). Dans la MRCVO, l'attractivité symbolique du statut social de mineur favorise l'inégalité des chances d'accéder aux hautes études et nuit à la mobilité sociale ascendante, ce qui favorise aussi la reproduction sociale (Girod, 1962; Montlibert, 1973).

[26] Il serait pertinent de recenser la provenance des bacheliers qui travaillent dans l'industrie minière en Abitibi-Témiscamingue pour approfondir cette question. Il serait intéressant de comparer le groupe des ingénieurs miniers avec celui des mineurs pour comparer leur taux d'Abitibiens respectifs.

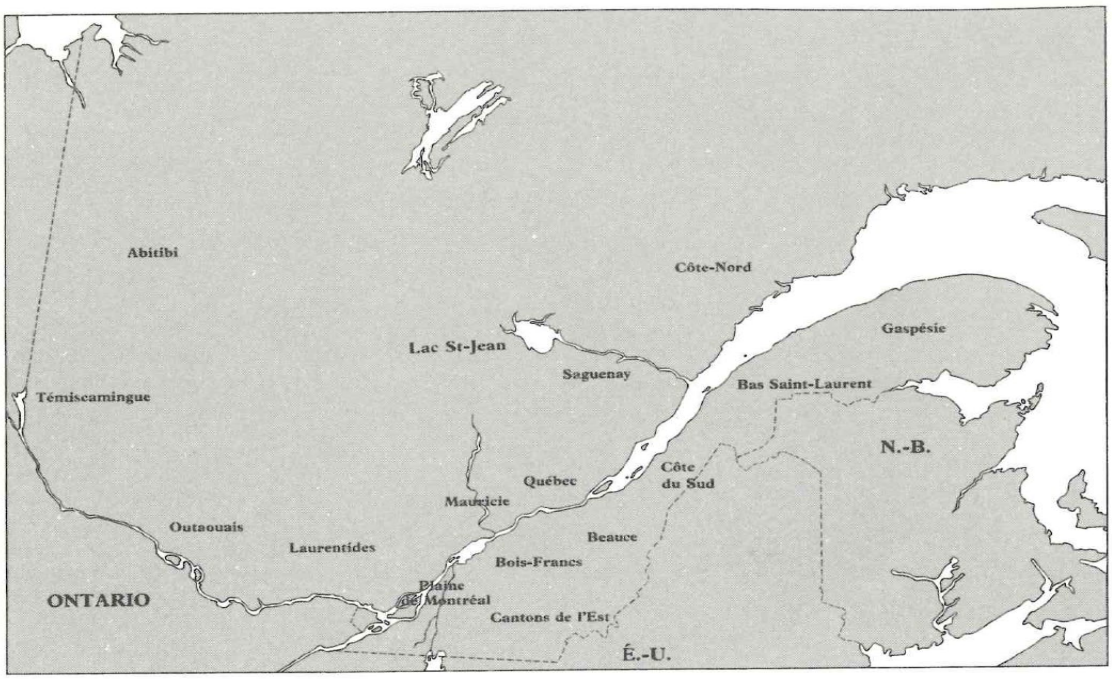
ANNEXE A- Les régions naturelles du Québec



Les régions naturelles du Québec

Source : Linteau *et al.*, 1979, p.21, *Structures topographiques du Québec*

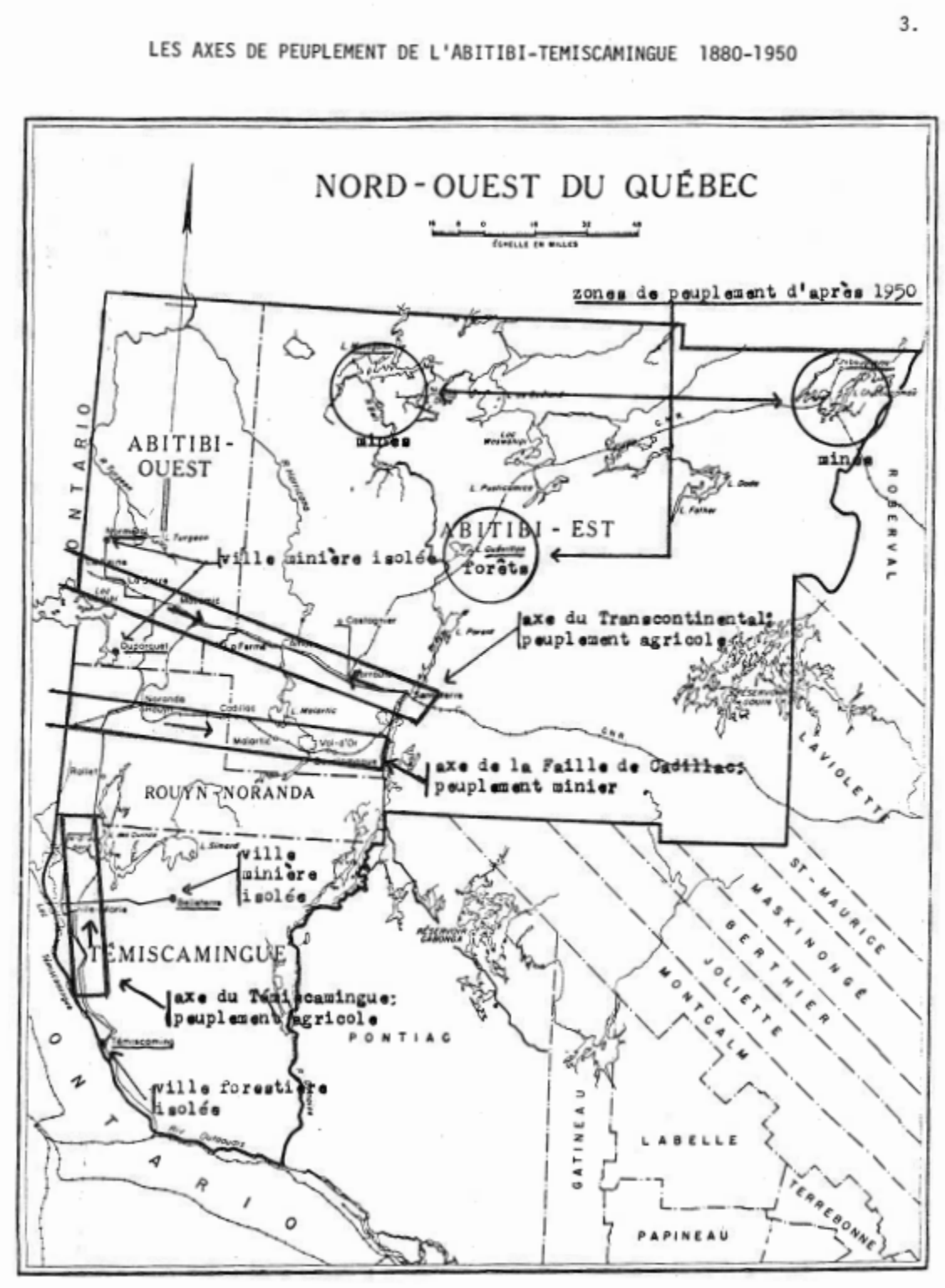
ANNEXE B- Régions habitées du Québec



Les régions habitées du Québec

Source : Linteau *et al*., 1979, p. 24, *Régions habitées du Québec*

ANNEXE C- Les axes de peuplement de l'Abitibi-Témiscamingue de 1880 à 1950



Source : Gourd, 1978, p. 3, *Les axes de peuplement de l'Abitibi-Témiscamingue*

ANNEXE D- Extrait cité par Malenfant-Veilleux (2017) à la page 17

Un système d'enseignement obligatoire, accessible à tous, a été établi pour permettre l'égalité des chances. Outre le fait qu'elle doive assurer l'accès à une formation de base pour tous les élèves, l'école doit surtout favoriser leur réussite. C'est là que les efforts financiers nécessaires doivent d'abord être fournis : dans les services à la petite enfance, au primaire et au secondaire, pour les jeunes et les adultes, et [sic] dans les programmes d'alphabétisation populaire. Les dépenses faites dans ces services ont un potentiel d'équité plus important et les avantages économiques que la société en retire sont loin d'être négligeables. À partir du même principe, à l'école de base, on doit prévoir, dans l'allocation des sommes allouées aux écoles et aux commissions scolaires, des mécanismes de péréquation pour tenir compte des conditions socioéconomiques, [sic] des quartiers et des régions sensibles où les cadres familiaux et sociaux sont déficients. De nos jours, ceux qui ''ne savent pas'' sont exclus socialement. L'école, instrument d'égalité des chances, ne peut accepter, sans se renier, d'être elle-même un instrument d'inégalité. Pour lui permettre de remplir correctement sa mission en ce domaine et pour des raisons d'équité, des ressources inégales doivent être accordées pour tenir compte des situations inégales.

- *Les États généraux de l'éducation 1995-1996 Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation. Op.cit., p. 76 cité par Malenfant-Veilleux, 2017, p. 66-67.*

ANNEXE E- Guide d'entretien

Première série de questions

Rapport au monde minier

Pourquoi veux-tu travailler dans les mines?	
As-tu des membres de ta famille ou des amis qui travaillent dans les mines?	
Penses-tu faire carrière dans les mines?	
Est-ce que tu as une préférence entre travailler pour une minière ou un contracteur?	
Tu penses quoi des syndicats?	
Est-ce que tu envisages d'essayer d'être contremaître?	
Est-ce que tu aimerais travailler dans d'autres pays? Pourquoi?	
Est-ce que tu trouves que les mines c'est dangereux?	
À part le fait que tu veuilles travailler dans les mines pour la raison X, quelles sont les autres raisons qui te poussent à exercer ce métier?	
Est-ce qu'il y a des choses que tu changerais dans les mines?	
Est-ce que la technologie dans les mines, c'est quelque chose que tu trouves intéressant?	
À part mineur, quel métier aurais-tu aimé exercer?	
C'est quoi que tu trouves le plus difficile?	
Tu t'imagines comment dans 5 ou 10 ans?	

Deuxième série de questions

Rapport au monde scolaire

Raconte-moi ton parcours scolaire?	
C'était quoi ta matière préférée au secondaire?	
Tu te décrirais comment comme élève?	
À quoi sert l'École?	
As-tu encore les mêmes amis qu'à l'École?	
As-tu déjà vécu des échecs scolaires? Tu les expliques comment? Tu as réagi comment?	
Travaillais-tu en même temps que tu allais à l'École?	
Est-ce que tu anticipes des problèmes dans ta réussite scolaire au CFP?	

Troisième série de questions

Culture familiale et personnelle (mobilité sociale)

Tu décrirais ta famille comment? Tes parents pensaient quoi de l'École?	
C'était quoi vos activités familiales quand tu étais enfant et adolescent?	
Quand tu étais petit tu voulais faire quoi dans la vie?	
Tes frères et sœurs font quoi dans la vie?	
Aimes-tu lire? Et si oui, quoi?	
Est-ce que tu vas voir des spectacles?	
Comment fais-tu pour t'informer?	
Quels sont tes loisirs? (Films, podcasts, …)	
As-tu des projets dans ta vie personnelle que tu as hâte de mettre en œuvre quand tu vas travailler?	
Qu'est-ce qui te motive?	
Qu'est-ce que tu aimes le plus de Val-d'Or et de l'Abitibi?	
Si tu as des enfants plus tard, tu voudrais qu'ils fassent quel genre de métier?	
Est-ce qu'il y a quelque chose qu'on n'a pas encore mentionné et que tu aimerais dire?	

Quatrième série de questions*

Récoltées tout au long de l'entrevue

Profil de l'étudiant

Âge	
Structure familiale	
Fratrie (taille, rang et parcours scolaire)	
Lieu de résidence	
Emploi des parents	
Niveau d'étude des parents	
Profil scolaire (plan d'intervention, redoublement, motivation, etc.)	

LISTE DE RÉFÉRENCES

Action Réussite (2013). *La persévérance scolaire en Abitibi-Témiscamingue : état de situation.* Rouyn-Noranda, Québec.

Balutet, N. et Camp-Pietrain, E. (2023). *La résilience du transclasse: Parcours personnels, politiques, littéraires.* Le Bord de l'eau.

Barnett, W.S., Belfield C.R. (2006). *Early childhood development and social mobility,* Princeton University: The Future of Children, *16* (2)

Bellot, C., Sylvestre, M-E. (2016). *La judiciarisation de l'itinérance à Val-d'Or.* Observatoire sur les profilages. Québec.

Beaupré, S. (2011). *Des risques, des mines, et des hommes: la perception du risque chez les mineurs de fond de l'Abitibi-Témiscamingue*. Consulté la thèse en ligne 18 septembre 2022 à l'adresse : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6974/Beaupre_Sylvain_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Beaupré, S. (2012). *Des risques, des mines, et des hommes: la perception du risque chez les mineurs de fond de l'Abitibi-Témiscamingue*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Beaud, S., Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

Bergeron, C. (2018). *Les enfants de Putainville*. Édition du Druide, Montréal, Québec.

Bilodeau, R. & Léger, R. (1974). *Classes sociales et pouvoir politique au Québec : perspective historique.* Ottawa, Leméac.

Bonnewitz, P. (2005). *Premières leçons sur La sociologie de Pierre Bourdieu* (2ème éd., 2ème tirage). Paris: Presses Universitaires de France.

Bouffartigue, P. (2015). *Chantal Jacquet. Les Transclasses ou la non-reproduction.* Paris: Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1971). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, p. 326-347

Bras, G. (2019). À propos du livre de Chantal Jaquet : Les transclasses. *Philonsorbonne,* (13), 131-145.

Breton, O. (2024). *Redoublement et aspirations chez les garçons d'Abitibi-Ouest,* Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière.* Éditions Gaétan Morin. Boucherville, Québec.

Chabot, D., L'Houmeau J. et Robitaille J., (1995). *Histoire de Val-d'Or : des origines à 1995*. Val d'Or, Québec: Société d'histoire et de généalogie de Val d'Or.

Chabot, D. et Société d'histoire et de généalogie de Val-d'Or. (2009). *Val-d'Or*. Val-d'Or, Québec: Société d'histoire et de généalogie de Val-d'Or.

Charmaz, K. (2008). *Constructionism and the Grounded Theory*. In J.A. Holstein & J.F. Gulbrium (Eds), *Handbook of Constructionist Research* (p. 397-412), New York : The Guilford Press.

Chkair, S. (2024). Martyn Hammersley: The Journey of a British Sociologist in the Transformation of Methodological Approaches to Social Science Research. *Tréma, 62,* Article 62. https://doi.org/10.4000/12w0i

Collini, M. (2017). L'Abitibi-Témiscamingue en 4 temps. Consulté à l'adresse https://www.observat.qc.ca/publications/bulletins/2017/09/septembre-octobre-2017/la-t-en-4-temps#.XNuFishKhPY

Collini, M. (2022). Taux de décrochage en formation générale des jeunes, selon les commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue et du Québec. Tableau consulté à l'adresse : https://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/education/taux-de-decrochage-en-formation-generale-des-jeunes-selon-le-sexe-et-les-commissions-scolaires-de-labitibi-temiscamingue-et-quebec-2016-2017-a-2020-2021#.ZnW3j3bMLIU

Côté, P. (2018). La vitalité économique de l'Abitibi-Témiscamingue s'améliore. Consulté à https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1143039/bilan-vitalite-economique-abitibi-temiscamingue-isq

Côté, P. (2018). Le taux de chômage sous les 3% en Abitibi-Témiscamingue. Consulté à

https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1143039/bilan-vitalite-economique-abitibi-temiscamingue-isq

Crawford, M.B. (2010). *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail.* Éditions Logiques, Montréal, Québec.

Creswell, J.W. (2009). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five approaches.* (2. ed., [Nachdr.]). Sage.

Creswell, J.W., Hanson, W.E., Clark Plano, V.L. & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist, 35 (2).* https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0011000006287390

Cuyn, C-H, (1973). Durkheim et la mobilité sociale. *Revue française de sociologie. Vol. 28. No 1.*

Da Silva, B., (2001). La recherche qualitative: un autre principe d'action et de communication. *Revue médicale de l'assurance maladie, Vol 32, No 2, avril-juin 2001.*

Decock, M., (2021). *Le déterminisme au cœur de la théorie des transclasses.* Faculté de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain, 2021. Prom : Frogneux, Natalie. http://hdl.handle.net/2078.1/ thesis:33530

Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et Schizophrénie Tome 2 : Mille Plateaux.* Paris, Édition de Minuit.

Deniger, M.-A. (1998). *« Pauvreté et insertion sociale et professionnelle des jeunes familles : perspectives québécoises »,* dans Charlot, B. et Glasman, D., (1998) *Les jeunes, l'insertion, l'emploi.* Paris : PUF.

Desprès, C. (2020). Paradoxes du consentement éclairé en sciences humaines et sociales. *Médecine palliative Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.*

Després-Poirier, M. et Dupuis, P. (dir.). (1995). *Le système d'éducation du Québec* (2e éd). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.

Dubar, C. (2010). *La socialisation,* Armand Colin. Paris.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. et Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée : Étapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie. Vol. 34. No 1. p. 43-60.*

Dupays, S. (2006). En un quart de siècle, la mobilité sociale a peu évolué. *Formation Emploi, 87*(1), 79-98. https://doi.org/10.3406/forem.2004.1672

Durkheim, E. (1897). *On suicide*. St-Yves, Grande-Bretagne: Penguin Books.

Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research, 3*(8), Article 8.

Eichhorst, W., Rodriguez-Planas, N., Schmidl R. et Zimmerman K.F. (2015). A road map to vocational education and training in industrialized countries. *ILR Review. 68*(2)

Erickson, E. (2011). *A history of qualitative inquiry in social and educational research* dans Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed). (2013) *The landscape of qualitative research* (4 ed). Sage

Fortin, A. (1987). *L'observation participante : Au coeur de l'altérité*. Dans *Les méthodes de la recherche qualitative de J-P. Deslauriers.* Presses de l'Université du Québec.

Fortin, M.- F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière.

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

Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse,* Armand Colin. Paris.

Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.

Giorgi, A. (2008). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology.*

Girod, R. (1962). Système scolaire et mobilité sociale. *Revue française de sociologie. 3*(1).

Gourd, B.-B. (1978). *Mines et syndicats en Abitibi-Témiscamingue 1910-1950.* Écoles des études supérieures et de la recherche. Université d'Ottawa. Ottawa, Ontario.

Greening, N. (2019). Phenomenological Research Methodology. *Scientific Research Journal, 7*(5), p. 88-92. https://doi.org/10.31364/SCIRJ/v7.i5.2019.P0519656

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Montréal, Québec.

Haveman, R., Smeeding, T. (2006). The role of higher education in social mobility. *Revue: The Future of Children. 16*(2).

Hammersley, M. (s.d.) *Whitaker and Atkinson: Reflexivity in social research.* Consulté le 20 février 2025: review-of-whitaker-and-atkinson-on-reflexivity.pdf

ICI.Radio-Canada.ca. (2012, 16 mai). « Misère sociale » à Val-d'Or. Consulté le 14 décembre 2018, à l'adresse https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/561785/problemes-sociaux-val-dor

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de

l'anthropologie, *Recherche en soins infirmiers, 102*(3) https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023

Institut de la statistique du Québec (2017). Bulletin statistique régional: Abitibi-Témiscamingue. Sainte-Foy, Québec.

Institut de la statistique du Québec (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire*

Kustatscher, M. (2014). Informed consent in school-based ethnography-using visual magnets to explore participation, power and research relationships. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 5(4.1). https://doi.org/10.18357/ijcyfs.kustatscherm.5412014

Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur.* Outremont, Québec: Les Éditions Logiques.

Laperrière, A. (1997). *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives.* La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Gaëtan Morin éditeur.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques.* Agence d'ARC.

Lévi-Strauss, C. (1945). *L'Analyse Structurale en Linguistique et en Anthropologie*, WORD, 1:1, 33-53, https://doi/abs/10.1080/00437956.1945.11659244

Linteau, P.-A., Durocher, R. et Robert J.-C. (1979). *Histoire du Québec contemporain Tome 1 : De la Confédération à la crise.* Boréal Express. Montréal, Québec.

Linteau, P.-A., Durocher, R., Robert J.-C. et Ricard F. (1989). *Histoire du Québec contemporain Tome 2 : Le Québec depuis 1930.* Les Éditions du Boréal. Montréal, Québec.

Malamud, O. et Pop-Eleches, C. (2010). General education versus vocational training : Evidence from an economy in transition. *The review of economics and statistics. 92*(1).

Malenfant-Veilleux, A. (2017). *Culture, égalité des chances et démocratie dans l'école québécoise : une analyse des fondements politiques, anthropologiques et épistémologiques de la dernière grande réforme de l'éducation* (phd). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières. Consulté à l'adresse http://depot-e.uqtr.ca/8056/

Malterud, K., Siersma, V.D., Guassora, A.D. (2016). *Sample size in qualitative interview studies: Guide by information power,* Qualitative health research, Vol. 6, Issue 13.

Marniesse, S. (1999). Note sur les différentes approches de la pauvreté. Consulté le 21 juin 2024, à l'adresse https://www.hubrural.org/IMG/pdf/afdpauvret%25E92.pdf

Mason, M., (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Sozialforschungh, Vol 11, 3*(8)

Montlibert, C. de, (1973). *Le public et la formation des adultes.* Revue française de sociologie. *14*(4)

Moreau, L. (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion.*

Morse, J.M. (Éd) (2010). *Developing grounded theory. The second generation* (Nachdr.). Left Coast Pr.

Moustakas, C.E. (1996), *Heuristic research: Design, methodology and applications.* Sage.

Nairn, K., Showden C.R., Sligo, J., Matthews, K.R. & Kidman, J. (2020). Consent requires a relationship: Rethinking group consent and its timing in ethnographic research. *International Journal of Social Research Methodology, 23* (6), https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1760562

Nardi, C. (2017, 14 septembre). Les Québécois gagnent moins que la moyenne canadienne. Consulté le 15 décembre 2018, à l'adresse https://www.journaldemontreal.com/2017/09/14/les-quebecois-ont-de-bas-revenus

Oberg, H. & Bell, A. (2012). Exploring phenomenology for researching lived experience in Technology Enhanced Learning. *Proceedings of the International Conference on Networked Learning, 8,* p. 203-210. https://doi.org/10.54337/nlc.v8.9090

Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2018). Tableau de bord de l'Abitibi-Témiscamingue édition 2017. Indicateurs et faits saillants. Consulté le 12 avril 2019, à l'adresse http://www.observat.qc.ca/documents/publication/oat_tableau-de-bord-edition-2018.pdf

Ogien, A., (2011). *Créativité de l'objet. Inventivité des données* dans Olszewska, B. & Centre universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie (Éds.). (2011). *Les données de l'enquête.* Presses universitaires de France.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Paquin, N. (1979). *Histoire de l'Abitibi-Témiscamigue.* Collège du Nord-Ouest : Rouyn-Noranda, Québec.

Peugny, C. (2006). La mobilité sociale descendante et ses conséquences politiques : Recomposition de l'univers de valeurs et préférence partisane. *Revue française de sociologie. 47*(3).

Piotte, J.-M. (2005). *Les grands penseurs du monde occidental : L'éthique et la politique de Platon à nos jours* (3e éd). Fides.

Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Rev. ed). Belknap Press of Harvard University Press.

Reeves, S., Peller, J., Goldman, J. & Kitto, S. (2013). Ethnography in qualitative educational research: AMEE Guide No. 20. *Medical Teacher, 35*(8).

Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue (2003). *Étude du capital social de la communauté de Val-d'Or au regard des problématiques jeunesses.* Val-d'Or, Québec.

Richir, M. (2008). La refonte de la phénoménologie. *Annales de phénoménologie.* (Vol. 7, p. 199-212).

Rose, J. (2022). Transfuges, transclasses: des parcours singuliers. *Formation emploi*, 145-153. https://doi.org/10.4000/formationemploi. 10560

Savoie-Zajc, L., (2006). *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?.* Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative, congrès de l'ACFAS 2006, Université McGill, Montréal.

Schuhen, G. (2024). Le discours actuel sur les transclasses et les autosociobiographies en France et en Allemagne: un entre-deux à bien des égards. *Textes et contextes.* (19-1)

Service de police de la Ville de Montréal. (2016). *Enquête sociale à Val-d'Or et ses environs.* Consulté à l'adresse https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-708.pdf

Sharrock, W. (2011). *Les données : de quoi parle-t-on : Pour la défense des « investigations conceptuelles »* dans Olszewska, B. & Centre universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie (Éds.). (2011) *Les données de l'enquête.* Presses universitaires de France.

Squire, C.M., Giombi, K.C., Rupert, D.J., Amoozegar, J., Williams, P. (2024). *Determining an appropriate sample size for qualitative interviews to achieve true and near code saturation : Secondary analysis of data*. Research Triangle Park, North Carolina, USA

Trottier, C. et Turcotte, C. (2004), *« La scolarisation des jeunes Québécois ».* dans Gauthier. M. (2004) *Regard sur…La jeunesse au Québec.* Éditions de L'IQRC. Saint-Nicolas, Québec.

Weber, M. (1905-1958). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. The Scribner Library.

New York, USA

Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working-class kids get working-class jobs*. Columbia University Press.

Valois, J. (1998). *Sociologie de la famille au Québec*. Les Éditions CEC. Anjou, Québec.