

Dirk Jacobs

Andrea Rea

Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité

Enquête parmi les rhétoriciens des écoles
de la Ville de Bruxelles

Résumé

Bruxelles est une ville fortement segmentée socialement et culturellement. Cette diversité se retrouve particulièrement au niveau de sa jeunesse. Cet article propose l'analyse d'une enquête par questionnaire réalisée auprès de rhétoriciens des écoles francophones de la Ville de Bruxelles, de toutes les formes d'enseignement, portant sur les styles de vie, le racisme et l'insécurité. Les résultats confirment la pluralité de la jeunesse. Trois variables essentielles semblent différencier les « jeunes bruxelloises » : l'origine sociale, l'origine ethnique et l'orientation scolaire. Les résultats attestent que les relations entre les jeunes se construisent sur des bases identitaires s'ancrant dans la référence à l'appartenance sociale et à l'origine ethnique mais dont l'intensité est variable selon la forme de l'enseignement. L'ethnisation des rapports sociaux parmi les jeunes paraît très présente. L'enquête révèle un paradoxe : les expressions xénophobes, qui ne visent pas que les personnes d'origine étrangère, sont nombreuses dans les modes de désignation d'autrui alors même que l'adhésion au discours antiraciste semble dominante.

Dirk Jacobs (1971). Chargé de cours à l'Université Libre de Bruxelles, il est membre du GERME. Auteur de nombreux articles scientifiques sur l'intégration des personnes issues de l'immigration, publiés dans diverses revues internationales, il a récemment co-écrit « Qui sont les candidats aux élections bruxelloises ? "Le profil des candidats à l'élection au parlement de la Région de Bruxelles-Capitale du 13 Juin 2004 », Coll. « Cahiers Migrations » n° 37, Bruxelles, Academia-Bruylant, 2006.

Andrea Rea (1959). Chargé de cours à l'Université Libre de Bruxelles, il dirige le Groupe d'étude sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME) de l'Institut de Sociologie. On lui doit récemment, avec M. Martiniello et F. Dassetto l'ouvrage Immigration et intégration en Belgique francophone. Un Etat des savoirs (Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 2007) ainsi que, avec C. Nagels, Jeunes à perpète. Génération à problèmes ou problème de générations (Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 2007).

Introduction

Dans une ville aussi segmentée que Bruxelles où les ségrégations résidentielle, sociale et ethnique se superposent (Kesteloot, Vandermotten et al., 2001 ; Jacobs et Swyngedouw, 2000), il est particulièrement intéressant d'étudier les relations sociales entre jeunes, en particulier à l'école, espace social supposé rassembler des personnes aux origines diverses. En mars 2006, nous avons effectué une enquête quantitative auprès de rhétoriciens des écoles francophones de la Ville de Bruxelles portant sur les styles de vie, le racisme et l'insécurité. Nous avons soumis un questionnaire à 646 élèves inscrits dans 13 des quatorze écoles secondaires du réseau francophone de la Ville de Bruxelles¹. Cet échantillon est assez représentatif des élèves de ce réseau d'enseignement, étant donné qu'il couvre plus des deux tiers des rhétoriciens inscrits dans les diverses formes d'enseignement (général, technique, professionnel et artistique). Toutefois, il ne peut pas prétendre représenter « la jeunesse » bruxelloise, en raison des mécanismes sélectifs de recrutement des élèves de l'enseignement secondaire, particulièrement en région bruxelloise. Malgré cette limite, cette enquête donne à voir la diversité des « jeunes bruxelloises », différenciées au moins par trois grandes variables : l'origine sociale, l'origine ethnique et l'orientation scolaire. Parmi la multiplicité des données relevées, nous avons choisi de nous concentrer sur quelques sujets, pour lesquels les résultats se sont avérés parfois inattendus, en particulier en ce qui concerne le racisme et l'insécurité. Les analyses produites ici ne valent, bien sûr, que pour l'échantillon de jeunes inter-

¹ Académie Royale des Beaux-Arts, Athénée Emile Bockstael, Athénée Robert Catteau, Athénée Léon Lepage, Athénée Adolphe Max, Lycée Daschbeck Lycée Emile Jacqmain, Institut des Arts & Métiers, Institut Bischoffsheim, Institut De Mot-Couvreur, Institut Diderot, Institut Paul-Henri Spaak, Centre d'Education et de Formation en Alternance.

Contacts :

Dirk Jacobs, 02/650.32.72 – dirk.jacobs@ulb.ac.be

Andrea Rea, 02/650 33 72 – 0474/24.48.69 –
area@ulb.ac.be

Michiel Hubert (réd. en chef.), 02/211 78 53 – 0485/41 67 64
hubert@fusl.ac.be

rogés. La généralisation de leur pertinence supposerait une recherche plus étendue².

1. Profil général des répondants

Sur les 646 élèves, 434 sont inscrits dans l'enseignement général (67,2%), 154 dans l'enseignement technique ou professionnel (23,8%) et 58 (9%) dans l'enseignement artistique. L'échantillon compte plus de filles (56%) que de garçons (44%). Les filles sont plus présentes dans l'enseignement général, tandis que les garçons le sont plus dans l'enseignement technique et professionnel. Bien que la grande majorité des participants aient entre 17 et 18 ans (70%), il y a également des jeunes plus âgés (16% ont 19 ans, 8% ont 20 ans et 5% ont 21 ans ou plus). Dans l'enseignement technique et professionnel, la grande majorité des rhétoriciens ont plus de 18 ans. Ces écarts d'âges s'expliquent en particulier par la carrière scolaire de ces élèves, en particulier les redoublements et les réorientations, plus fréquents dans l'enseignement technique et professionnel. La grande majorité des élèves vivent dans une famille dont les parents sont mariés (61%) ou vivant ensemble sans être mariés (5%). 16% des élèves ont des parents divorcés et 10% des parents séparés. De même, 6% des élèves ont un de leurs deux parents décédé. La taille de la fratrie est assez différenciée : 14% des élèves sont des enfants uniques alors que 39% ont une sœur ou un frère, 23% deux frères et sœurs, 9% trois frères et sœurs et 14% plus de trois frères et sœurs. Les élèves de l'enseignement technique et professionnel sont plus souvent issus de familles nombreuses, et cette relation est statistiquement significative³. Inversement, les enfants uniques sont plus nombreux dans l'enseignement général. La grande majorité des élèves (84,4%) disposent d'une chambre personnelle. Cette situation est toutefois plus fréquente chez les élèves de l'enseignement artistique (94,7%) ou général (88,2%) que chez ceux du technique et du professionnel (70,1%). Parmi les élèves habitant chez leurs deux parents, ceux inscrits dans l'enseignement général (26,6%) habitent moins souvent dans un appartement que ceux de l'enseignement technique et professionnel (38,6%). De même, les parents des premiers (18%) sont moins souvent locataires que ceux des seconds (35,7%).

2. Inégalité sociale et inégalité scolaire

La sociologie de l'éducation a mis en évidence depuis longtemps le lien entre appartenance sociale et orientation scolaire. Nous avons cherché à tester cette relation en utilisant quatre variables distinctes : la définition subjective de l'appartenance sociale, le niveau d'études des parents, la profession du père et le niveau de standing. La plupart des élèves (63%) se considèrent comme faisant partie de la classe

² Une étude quantitative plus vaste est en cours de réalisation au GERME-ULB. Elle est menée par C. Teney, sous la direction de D. Jacobs, et financée par Région de Bruxelles-Capitale (programme Prospective Research for Brussels). Elle porte sur un échantillon de 3171 élèves fréquentant les écoles francophones et néerlandophones, de tous les réseaux, dans sept communes de la région bruxelloise.

³ Cramer's V= 0.226, (sign.<0.001).

moyenne supérieure. Les autres se considèrent comme étant issus de la classe moyenne inférieure (27%), de la classe supérieure (6%) ou de la classe inférieure (3,9%)⁴. Les jeunes dans l'enseignement technique et professionnel ont plus tendance à s'identifier à la classe moyenne inférieure et ceci de façon significative⁵. L'examen des autres indicateurs de l'appartenance sociale affine le constat précédent. Commençons par le niveau d'études des parents. Le profil d'éducation des parents est assez élevé. Presque 40% des pères et 30% des mères ont fait des études universitaires. Inversement, 15% des pères et 16,5% des mères n'ont pas fait d'études secondaires. La relation entre orientation des études et profil sociologique des parents est une fois encore importante. Les élèves de l'enseignement général sont, bien plus souvent que ceux de l'enseignement technique et professionnel, issus de familles au sein desquelles la mère a fait des études supérieures.

Tableau 1. Type d'enseignement par niveau d'études de la mère

	Niveau d'études de la mère							Total
	Aucune	Primaire	Secondaire générale	Secondaire technique et professionnel	Supérieure non-universitaire	Universitaire	Autre	
Général	23,5%	46,2%	62,5%	54,5%	80,0%	87,0%	50,0%	67,4%
Technique et professionnel	76,5%	50,0%	29,4%	34,5%	4,6%	4,5%	36,4%	23,4%
Enseignement Artistique	0%	3,8%	8,1%	10,9%	15,4%	8,5%	13,6%	9,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs totaux	51	52	136	55	130	177	22	623

L'origine sociale, définie à partir de la scolarité des parents, reste ainsi un facteur structurellement déterminant dans l'orientation des élèves. Il semble que les autodéfinitions d'appartenance sociale dissimulent la situation objective, mesurée en utilisant le niveau d'éducation de la mère. L'examen des données confirme la continuité des inégalités sociales à travers les générations. La carrière scolaire de la mère a visiblement un effet sur la trajectoire scolaire de l'enfant comme le montre le tableau 1. Pour toutes les mères qui n'ont pas fait d'études, on dénombre 76,5% des enfants se trouvant dans l'enseignement technique et professionnel. Par contre, pour toutes les mères qui ont fait des études universitaires, 87% des enfants se trouvent dans l'enseignement général. Au sein de ce dernier se trouvent aussi 80% des enfants des mères ayant fait des études supérieures non-universitaires. L'immobilité sociale intergénérationnelle est statistiquement significative⁶. En outre, il existe une forte corrélation entre le niveau d'études de la mère et l'origine nationale⁷ : 69,7% des mères des élèves ayant deux parents d'origine belge ont fait des études supérieures universitaires ou non contre 28,5% pour les mères des élèves ayant deux

⁴ La terminologie utilisée dans le questionnaire a sans doute introduit un biais. Nous aurions dû préférer l'expression « classe ouvrière » à celle de « classe inférieure », qui a une connotation négative. On peut supposer que des élèves ont eu une réticence à s'identifier à une classe dite inférieure.

⁵ Cramer's V= 0.153, (sign.<0.001).

⁶ Cramer's V= 0.377, (sign.<0.001).

⁷ Cramer's V=0.341 (sign. <0.001).

Figure 1. Profession du père des élèves de l'enseignement général

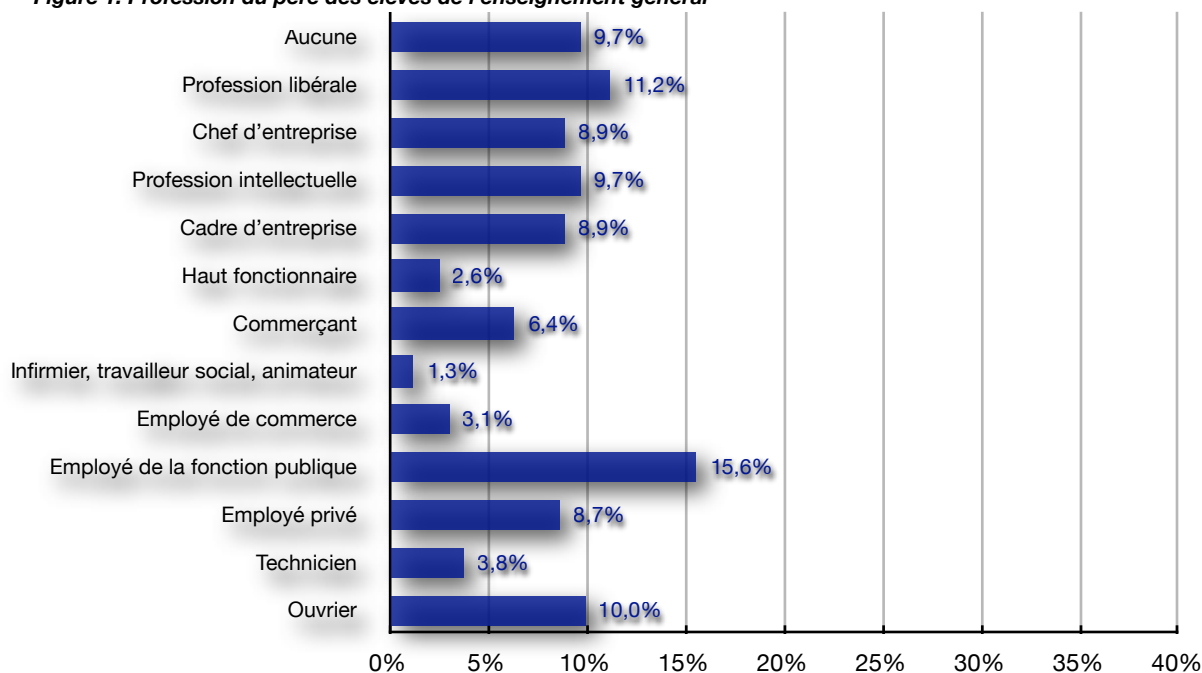
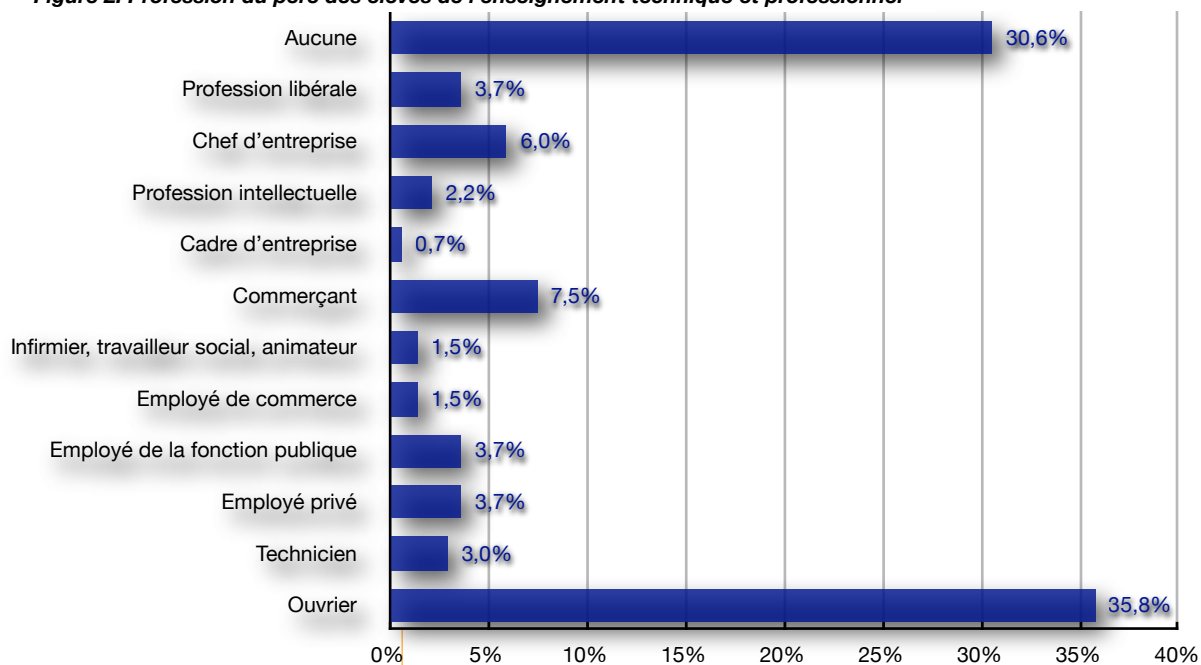


Figure 2. Profession du père des élèves de l'enseignement technique et professionnel



parents d'origine étrangère. Ceci confirme la superposition marquée à Bruxelles de l'origine sociale et de l'origine ethnique.

Le poids de l'origine sociale dans l'orientation scolaire se vérifie également avec l'examen du statut socio-professionnel des parents. Une majorité des élèves ont des parents qui travaillent comme salariés : 52,4% des pères et 53% des mères. Parmi les pères, 9% sont chômeurs alors que 7,5% des mères sont chômeuses et 24% d'entre elles sont des femmes au foyer. De nombreux pères (27%) ont un statut d'indépendant. Ces données globales se différencient fortement selon le type d'enseignement fréquenté par les élèves. Les différences sont significatives pour le statut tant du père que de la mère⁸. La proportion d'inactifs est nettement plus élevée parmi les parents des élèves de l'enseignement technique et professionnel : 18,4% des pères sont au chômage et 14,3% des mères. De même, il y a beaucoup plus de mères qui sont femmes au foyer (42,2%) parmi les élèves de l'enseignement technique et professionnel.

La profession du père des élèves confirme également l'impact de l'origine sociale sur l'orientation scolaire (Figures 1 et 2)⁹. A peu près 10% des élèves dans l'enseignement général ont un père ouvrier, alors que c'est le cas pour 35,8% des élèves de l'enseignement technique et professionnel. Dans un système scolaire ayant une mobilité sociale parfaite, les taux devraient être les mêmes dans les deux types d'enseignement. Ce n'est visiblement pas le cas. La diversité des origines sociales, ou encore la mixité sociale selon la terminologie des politiques d'éducation, est pratiquement inexistante dans l'enseignement technique et professionnel.

La différenciation sociale au sein des formes d'enseignement se vérifie également, souvent de manière statistiquement significative, en analysant une autre variable : la possession de certains produits de confort (standing) dans la maison et celle, personnelle, de produits de consommation. Les élèves dans l'enseignement général ont plus souvent une bibliothèque, des œuvres d'art, des journaux et une connexion adsl à la maison. Pour reprendre la terminologie de Bourdieu (1979), ils ont donc un avantage au niveau du capital culturel, ce qui peut les aider dans leur carrière scolaire. Ils ont également plus souvent un jardin, un garage et un feu ouvert à la maison, qui sont des indicateurs de capital économique. On note également une différence importante en ce qui concerne la présence d'un téléphone fixe à la maison. Le téléphone fixe est beaucoup moins présent dans les familles des élèves de l'enseignement technique et professionnel, confirmant l'hypothèse selon laquelle l'absence d'un téléphone fixe peut être un indicateur de précarité (Jacobs et Swyngedouw, 2000). Par contre, la possession d'une chaîne hi-fi ainsi que des nouveaux produits associés à la télévision (écran plat ou home cinema) se retrouve dans toutes les familles.

Beaucoup d'élèves disposent, à titre personnel, d'objets de consommation de masse : 75,2% possèdent une chaîne hi-fi, 73,3% une bibliothèque personnelle avec des romans, 59,1% un ordinateur personnel, 73,1% un lecteur de MP3, 56,4% un lecteur de CD portable, 70,7% des bandes-dessinées, 39,9% un appareil photo numérique et 49,1% une télévision individuelle. La presque totalité des élèves

⁸ Cramer's V= 0.336 pour le statut du père et .382 pour le statut de la mère (sign. <0.001).

⁹ La catégorie « aucune » regroupe les chômeurs, les (pré)pensionnés, les invalides et ceux qui émargent à l'aide sociale.

possède un téléphone portable individuel (97,4%). A nouveau, il y a des différences significatives entre les élèves de l'enseignement général et ceux de l'enseignement technique et professionnel. Les premiers ont beaucoup plus souvent une bibliothèque privée et des bandes dessinées. Il n'y a pas de différence en ce qui concerne la possession d'un ordinateur. Toutefois, la connexion Internet par ADSL est beaucoup plus présente chez les élèves de l'enseignement général. Enfin, un objet de consommation est significativement plus présent chez les élèves de l'enseignement

technique et professionnel que chez ceux de l'enseignement général : une télévision personnelle. La différenciation dans la distribution des objets personnels des élèves laisse apparaître des affinités électives entre objets de consommation des jeunes de l'enseignement général et attentes culturelles de l'école, qui ne peuvent que renforcer l'écart entre les formes d'enseignement.

Alors que notre échantillon porte sur un territoire limité, Bruxelles-Ville, et sur un seul réseau d'enseignement, supposé fonctionner selon des mécanismes de recrutement uniformes, l'orientation scolaire semble fortement déterminée par l'appartenance sociale des élèves. Le niveau des études des parents ainsi que leur profession continuent de jouer un rôle capital dans le

choix de la filière d'enseignement secondaire. Le défi de la démocratisation de l'enseignement reste d'actualité. Par rapport aux enquêtes récentes, exploitant les résultats des tests PISA par exemple (Lafontaine et al., 2003 ; Dupriez et Dumay, 2004 ; Jacobs et al., 2007) et des données nouvelles sur les bassins scolaires (Delvaux et al., 2001), l'inégalité sociale semble toujours se perpétuer en inégalité scolaire.

Tableau 2. Type d'enseignement et situation de confort à la maison

	Général	Technique et professionnel	Signifiante statistique
Lave-vaisselle	74,4%	51,3%	Cramer's V = 0.214, SIGN.<0.001
Voiture	88,9%	75,7%	Cramer's V = 0.208, SIGN.<0.001
Garage	52,5%	28,3%	Cramer's V = 0.204, SIGN.<0.001
Plusieurs salles de bains	47,9%	36,2%	Cramer's V = 0.169, SIGN.<0.001
Lave-linge	96,5%	94,8%	pas de relation significative
Home cinéma	26,0%	34,9%	pas de relation significative
Télévision à écran plat	29,6%	29,1%	pas de relation significative
Feu ouvert	31,0%	18,5%	Cramer's V = 0.124, SIGN.<0.01
Jardin	69,8%	43,1%	Cramer's V = 0.233, SIGN.<0.001
Connexion ADSL	87,9%	65,8%	Cramer's V = 0.244, SIGN.<0.001
Chaîne hi-fi	88,1%	88,2%	pas de relation significative
Bibliothèque	78,4%	52,3%	Cramer's V = 0.246, SIGN.<0.001
Œuvres d'art	66,9%	45,3%	Cramer's V = 0.193, SIGN.<0.001
Ordinateur	83,5%	76,8%	pas de relation significative
Télévision	95,4%	98,0%	pas de relation significative
Téléphone fixe	86,9%	61,3%	Cramer's V = 0.271, SIGN.<0.001
Journaux	80,9%	64,5%	Cramer's V = 0.163, SIGN.<0.001

3. Identité et altérité

La Région de Bruxelles-Capitale ayant connu une immigration importante après 1970, la composition de ses populations scolaires s'y est fortement transformée en l'espace de vingt ans, et ce à tous les niveaux d'enseignement. Cette modification se vérifie amplement dans la composition des effectifs scolaires de la Ville de Bruxelles. Si la plupart des élèves sont nés en Belgique (85,3%), certains sont nés à l'étranger (14,7%), principalement au Congo (3,3%) et au Maroc (1,3%). Le taux

d'élèves nés à l'étranger est plus important¹⁰ dans l'enseignement technique et professionnel (21,4%) que dans l'enseignement général (12,7%). Bien que la grande majorité des élèves soient nés en Belgique, nombreux sont ceux qui sont d'origine étrangère. Dans un peu plus de la moitié des cas, la mère est née à l'étranger (50,7%). Les origines nationales des mères des élèves les plus fréquentes sont le Maroc (16,7%), le Congo (9,7%) et la Turquie (3,3%). Des résultats similaires se révèlent pour les pères : seuls 49,7% sont nés en Belgique. La proportion des élèves dont la mère est originaire d'un pays européen est très limitée. Cependant, à la génération antérieure, celle des grands-parents, elle est plus élevée. Ici aussi la différenciation selon le type d'enseignement est forte. Un peu plus de 40% des mères et des pères des élèves dans l'enseignement général sont nés à l'étranger alors que c'est le cas pour plus de 80% des parents des élèves dans l'enseignement technique et professionnel. La tendance à la surreprésentation des élèves d'origine étrangère dans l'enseignement technique et professionnel, établie de longue date, se vérifie. Malgré la grande proportion des élèves d'origine étrangère, la plupart des élèves ont la nationalité belge (87,5%).

Nous nous sommes également intéressés au lien entre origine étrangère et identification à l'immigration. A la question : « Te considères-tu comme une personne issue de l'immigration ? », 24% des élèves répondent oui. Reste à savoir qui se considère comme une personne issue de l'immigration ? Pour répondre à cette interrogation, nous avons construit deux catégories : les Belgo-Belges et les non-Belgo-Belges¹¹. Si 51,8% des élèves non-belgo-belges se considèrent issus de l'immigration, 48,2% de ce même groupe ne veulent pas se classer de cette manière. De même, une personne sur cinq se considère issue de l'immigration alors qu'elle ne semble pas avoir d'ascendance étrangère, du moins enregistrée par notre enquête. Avoir une nationalité étrangère ou être d'origine étrangère n'est donc pas forcément la même chose que se considérer comme une personne issue de l'immigration. Les élèves dont les parents sont des ressortissants européens, des pays limitrophes ou du bassin méditerranéen, ont une moindre inclination à s'identifier comme une personne issue de l'immigration. La disposition à s'identifier à une personne issue de l'immigration est plus affirmée chez ceux qui sont nés en dehors de la Belgique¹² et parmi les jeunes dont les deux parents sont nés à l'étranger.

La différence d'inclination à l'affirmation de cette appartenance est également associée à la forme d'enseignement fréquentée. Etant donné que les élèves dont les parents sont nés à l'étranger sont plus nombreux dans l'enseignement technique et professionnel, c'est sans surprise que cette identification s'affirme plus dans cette forme d'enseignement (36,8%) que dans l'enseignement général (20,7%). Cependant, la différence d'affirmation subjective est plus faible que celle qui apparaît sur la base de l'indicateur « objectif » du lieu de naissance des parents. Des élèves refusent ainsi de s'auto-désigner comme issus de l'immigration, surtout dans l'enseignement technique et professionnel. Comme nous l'avons relevé au sujet des candidats aux élections du Parlement bruxellois (Jacobs et al., 2006 : 109), les person-

¹⁰ De façon significative: Cramer's V: 0.108, (sign. <0.01).

¹¹ Nous utilisons ces deux catégories analytiques pour distinguer l'origine nationale des élèves, en tenant compte de l'origine nationale des parents juridiques. Les non-Belgo-Belges sont les élèves ayant au moins un parent né à l'étranger.

¹² Cramer's V = 0.235 (sign. <0.001).

nes en situation de mobilité ascendante affirment davantage leur appartenance à l'histoire migratoire. Inversement, là où cette caractéristique constitue un stigmate, comme dans l'enseignement technique ou professionnel, plus de personnes s'en détournent. Ceci démontre la plasticité de l'usage de l'identification à l'immigration. Cette dernière est plus fréquemment mobilisée par des élèves ayant des carrières de réussite scolaire ou d'ascension scolaire, parce qu'elle est à la fois une source de reconnaissance et un registre de justification en accord avec les discours sur la méritocratie scolaire. Inversement, recourir à cette présentation de soi reviendrait à redoubler la stigmatisation de la relégation scolaire reliée à l'orientation dans l'enseignement professionnel. A la question : « Penses-tu que les autres te considèrent comme une personne issue de l'immigration ? », moins d'élèves de l'enseignement général (18,8%) répondent affirmativement, tandis que plus d'élèves de l'enseignement technique et professionnel (45%) disent qu'ils sont souvent considérés par les autres comme étant issus de l'immigration. Le fait d'être issu de l'immigration semble être moins une identité à assumer, peut-être même moins une raison de fierté, pour les élèves de l'enseignement technique et professionnel que pour les élèves de l'enseignement général. Cette discordance témoigne de la connotation péjorative et de la propriété stigmatisante de la qualification prescrite de « personne issue de l'immigration », particulièrement pour les élèves de l'enseignement technique et professionnel. Le sens que peut prendre cette qualification n'est ainsi pas indépendant de la situation sociale dans laquelle elle est mobilisée.

4. Racisme et discrimination

Même dans un pays comme la France, où la qualification ethnique et raciale est peu usitée dans les modes d'identification des appartenances, de nombreuses études (Lorcerie, 2003 ; Felouzis et al., 2005) relèvent l'ethnisation des relations sociales, tant autour des écoles qu'en leur sein. Dans la recherche belge francophone, la question de l'ethnisation des rapports sociaux parmi les jeunes et au sein de l'école devient aussi un objet d'études et d'interrogations depuis plusieurs années (Martiniello, 1997 ; Rea, 2001 ; Verhoeven, 2002). Dans notre enquête, afin de mesurer les attitudes concernant le racisme, nous avons posé plusieurs questions. L'une d'elles présentait des propositions pour lesquelles les élèves devaient indiquer celles dont ils se sentaient le plus proches : « les races humaines, ça n'existe pas » (49,3%), « toutes les races se valent » (44,3%) et « il y a des races plus douées que d'autres » (6,3%). Presque la moitié des élèves rejette l'idée qu'il existe des races, laissant supposer qu'il y a peu de racistes explicites parmi eux. Néanmoins, 44% affirment qu'il existe des races mais qu'elles se valent toutes. Ceci est une évaluation positive de l'altérité mais présuppose évidemment l'existence réelle des races. Ce sont surtout les élèves de l'enseignement technique et professionnel qui affirment que « toutes les races se valent », tandis que les élèves de l'enseignement général ont plus tendance à dire que « les races humaines, ça n'existe pas ». Les différences sont statistiquement significatives¹³. Cette différence pourrait également s'expliquer par le degré d'assimilation par les élèves des discours scolaires légitimes. En effet, dans l'enseignement général, le conformisme scolaire est plus affirmé, de même que toutes les manifestations d'hypercorrection scolaire (Beaud,

¹³ Cramer's V = 0.143 (sign. <0.001)

2002). Le discours professoral consacré et légitime y est plus fortement intériorisé et plus fréquemment exprimé par les élèves.

Nous avons également cherché à mesurer les occurrences d'insultes et d'actes racistes. Parmi tous les élèves, 42,8% confirment avoir déjà été victimes d'insultes racistes. Ce sont surtout les élèves qui ont des parents nés à l'étranger qui sont victimes d'insultes racistes¹⁴. Néanmoins, beaucoup d'élèves dont les parents sont tous les deux nés en Belgique disent aussi en avoir été victimes. Les élèves disent que les coupables étaient d'autres élèves (52,3%), des commerçants (23,6%), des policiers (19,8%), des professeurs (17,7%), des videurs (11,7%), du personnel de sécurité (10,9%) ou des contrôleurs des transports en commun (7,9%). Les agresseurs proférant des insultes sont Belgo-Belges dans 53,7% des cas et des non-Belgo-Belges dans 46,3%¹⁵. Ce résultat a de quoi surprendre. Les Belgo-Belges ne sont donc pas les seuls coupables d'insultes racistes envers les non-Belgo-Belges et le sentiment d'être victime d'insultes racistes n'est pas le seul fait des personnes d'origine étrangère. Cette donnée corrobore les informations recueillies par des enquêtes qualitatives (Rea, 2001) relevant l'usage de la désignation de « Flamand » de la part de certains des jeunes issus de l'immigration marocaine pour qualifier un jeune Belgo-Belge francophone. Pour ce dernier, être qualifié de la sorte peut relever de l'insulte raciste. Les élèves de l'enseignement général ont significativement¹⁶ moins tendance à être victimes d'insultes racistes. Là où se concentrent populations d'origine étrangère et relégation scolaire (Vienne, 2003), les échanges verbaux, qui s'expriment également sous la forme de joutes verbales ou de « vannes référencées » (Lepoutre, 1997), prennent plus fréquemment la forme d'agressions verbales, qui sont autant de formes de différenciations identitaires.

Tableau 3. Type d'enseignement et insultes racistes

	Général	Technique et professionnel	Enseignement Artistique	Total
Oui	35,5%	56,5%	60,3%	42,8%
Non	64,5%	43,5%	39,7%	57,2%
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs totaux	431	154	58	643

Si 42,8% disent avoir été victimes d'insultes racistes, 14,6% déclarent avoir été victimes d'actes racistes (harcèlement, violence physique, discrimination). Ces derniers disent que les responsables étaient d'autres élèves (34,7%), des commerçants (15,6%), des policiers (21,6%), des professeurs (17,7%), des videurs (14,4%), du personnel de sécurité (13,5%) ou des contrôleurs des transports en commun (13,4%).

Les « agresseurs » sont des Belgo-Belges dans 42,6% des cas et des non-Belgo-Belges dans 57,4%. Les élèves de l'enseignement général sont moins confrontés à des actes racistes que les élèves de l'enseignement technique et professionnel, ou encore que ceux de l'enseignement artistique¹⁷. Ceux qui ont au moins un parent né à l'étranger et ceux qui ont deux parents nés à

¹⁴ Cramer's V = 0.125 (sign. <0.01)

¹⁵ Ceci signifie que des insultes racistes peuvent être proférées par des non-Belgo-Belges envers des non-Belgo-Belges.

¹⁶ Cramer's V = 0.210 (sign. <0.001)

¹⁷ Cramer's V = 0.183 (sign. <0.001)

l'étranger, ont légèrement plus tendance à avoir été victimes d'actes racistes que ceux qui ont deux parents nés en Belgique¹⁸.

Ces résultats sont difficiles à interpréter parce que le sentiment d'avoir été victime d'insultes racistes ou d'actes racistes n'est pas une variable stable et que nous n'avons pas multiplié les questions sur ce sujet. Toutefois, cette enquête révèle clairement que la victimisation raciste n'est pas réservée aux seules personnes issues de l'immigration. Certains Belgo-Belges se déclarent également avoir été victimes de racisme, d'un racisme « inversé », pourrait-on dire, de la part des groupes ethniquement minorisés. D'ailleurs, une grande partie des personnes interrogées est d'accord avec cette proposition : « certaines personnes d'origine étrangère sont racistes envers les Belgo-Belges » (79,5%). Cependant, les jeunes dont les deux parents sont nés en Belgique ou dont au moins un parent est né en Belgique ont légèrement, mais significativement¹⁹, plus tendance à être d'accord avec cette proposition. Ainsi, au sein des groupes qui sont traditionnellement considérés comme potentiellement producteurs d'insultes racistes, existe un sentiment de racisme « inversé », de la part des groupes minoritaires envers le groupe majoritaire. Si on regarde les réponses à la question : « As-tu déjà formulé des insultes racistes ? », on constate que 17,9% répondent de façon affirmative. Les victimes sont surtout des élèves (49%). Les insultes sont le plus souvent formulées à l'encontre des « étrangers », 65% des insultants le déclarent, mais un insultant sur quatre (26%) dit le faire envers des Belgo-Belges.

Quel est le support de ces expressions racistes ? Certains préjugés qui les constituent produisent et reproduisent, en effet, des méfiances. Nous avons cherché à

identifier les rapports de méfiance entre groupes, désignés ethniquement ou religieusement. Contre qui s'oriente la méfiance ? Nous avons posé la question :

« Est-ce que tu éprouves a priori de la méfiance pour les personnes appartenant aux groupes culturels et religieux suivants (Jamais/Rarement/Souvent/Très souvent) ? ».

Les élèves disent se méfier le moins des « Belgo-Belges francophones » (3,9%), des « Asiatiques » (5,1%), des « catholiques » (5,9%) et des « non-croyants » (5,9%). Le niveau de méfiance augmente pour les « Africains » (9,8%),

les « Juifs » (9,8%), les « Polonais » (11,7%) et les « Belgo-Belges néerlandophones » (12,4%). Les groupes envers lesquels la méfiance est maximale sont les « Turcs »

Tableau 4. Méfiance envers des groupes culturels et religieux

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent
Belgo-Belges francophones	69,7%	26,3%	2,5%	1,4%
Belgo-Belges néerlandophones	57,9%	29,7%	8,1%	4,3%
Turcs	46,1%	33,4%	14,5%	3,5%
Marocains	42,1%	31%	19,8%	7,1%
Africains	57,6%	32,6%	7,1%	2,7%
Asiatiques	68,7%	23,1%	3,2%	1,9%
Polonais	58,7%	27,4%	7,6%	4,1%
Musulmans	50,4%	28,1%	15,1%	6,4%
Juifs	67,9%	22,3%	5,7%	4,1%
Catholiques	71,3%	22,8%	4,3%	1,6%
Non-croyants	70,9%	23,2%	3,5%	2,4%

Les totaux en ligne ne font pas exactement 100% en raison des non-réponses

¹⁸ Cramer's V = 0.095 (sign. =0.05)

¹⁹ Cramer's V = 0.163 (sign. <0.001).

(18%), les « Musulmans » (21,5%) et les « Marocains » (26,9%). Cette hiérarchisation corrobore les travaux ayant mis en évidence la construction sociale d'un groupe particulièrement stigmatisé, sur la base de deux variables, l'origine nationale et la religion. Il s'agit en l'occurrence des descendants des immigrés marocains et turcs.

Dans un autre registre, les élèves belgo-belges ont nettement plus tendance que les non-Belgo-Belges à adhérer à la proposition suivante : « Pour être totalement accepté par la société, les personnes d'origine étrangère doivent renoncer à certaines pratiques culturelles ». A l'inverse, les élèves dont les deux parents sont nés à l'étranger marquent leur accord sur la proposition : « Certains Belgo-Belges ne veulent pas que les personnes d'origine étrangère deviennent des membres à part entière de la société »²⁰. Comme on le voit, la question de l'altérité ne se résume pas aux pratiques de rejet ou de mise à l'écart ; elle renvoie à un processus plus profond : celui de la reconnaissance de l'autre. Parmi les non-Belgo-Belges, le déni de reconnaissance est encore fortement perçu, même si ces jeunes sont, par ailleurs, de nationalité belge. A l'instar des relations entre groupes établis et groupes d'outsiders analysés par Elias, la question de la reconnaissance n'est pas ici affaire de droit mais de légitimité sociale et symbolique de personnes toujours suspectées de vouloir se soustraire à des obligations de conformité culturelle.

Ces divers éléments démontrent que les relations sociales entre les jeunes sont aussi empreintes de luttes identitaires, qui peuvent prendre la forme d'expressions et de pratiques racisantes, bien qu'il faille relever l'absence de toute affirmation explicite de l'identité raciste parmi ces jeunes. Nul doute que l'ethnisation des rapports sociaux est présente dans les classements ordinaires et alimente les luttes entre des groupes ethniquement constitués. Il convient bien sûr de ne pas naturaliser cette manière de lire certaines relations entre jeunes, ni de la dénier.

5. Victimisation, délinquance et insécurité

La majorité des enquêtes sur la délinquance juvénile sont construites sur la base de données enregistrées. Pour être constitué en infraction, un fait doit d'abord être visible et ensuite faire l'objet d'un renvoi. L'inégalité sociale dans ce processus de reportabilité a été établie depuis longtemps, particulièrement pour les jeunes (Chamboredon, 1971). L'inégalité pénale a notamment ses causes dans les processus sélectifs des pratiques policières et judiciaires, ainsi que dans les mécanismes de neutralisation mobilisés par les acteurs disposant de ressources efficaces pour les mettre en œuvre (Becker, 1985). Les travaux portant sur la victimisation et sur la délinquance non enregistrée, appréhendée par la méthode de l'autorévélation, sont plus récents. Nous avons cherché à mesurer tant la victimisation que la délinquance autorévélée.

Quatre élèves sur dix (41,4%) déclarent avoir déjà été victimes d'un acte violent. Les garçons (50,7%) y sont davantage confrontés que les filles (33,6%). Cinq élèves sur dix (53,7%) déclarent que des proches (famille ou amis) ont déjà été victimes d'un acte violent. Parmi les élèves, 30% ont déjà été victimes d'une agression physique. Ce sont les élèves qui ont au moins un parent né à l'étranger, qui ont le plus de pro-

²⁰ Cramer's V = 0.104 (sign. <0.005)

tabilité d'avoir été victimes d'une agression physique²¹. Le racket est le phénomène le plus répandu parmi les jeunes (14%) : 14,7% dans l'enseignement général, 9,1% dans l'enseignement technique et professionnel et 25,9% dans l'enseignement artistique. Il y a relativement peu d'agressions sexuelles rapportées par les élèves en tant que victimes (6,5%). En revanche, le résultat est plus élevé lorsqu'il est rapporté au sujet de proches (10%). Les élèves de l'enseignement artistique semblent davantage victimisés que les autres. Ils sont plus souvent victimes d'agression²², de vol d'objets de valeurs²³, de harcèlement moral²⁴, de destruction d'un matériel personnel²⁵ et de racket²⁶. C'est peut-être en raison des objets, souvent de valeur, nécessaires à leurs études, que ces élèves sont davantage la cible de convoitises.

Tableau 5. Délits auto-déclarés selon le genre

	Garçon	Fille
Vol en magasin	50,9%	38,6%
Vol d'affaires personnelles	28,1%	12,6%
Agression physique (bagarre)	40,2%	15,2%
Agression sexuelle (attouchement)	2,8%	0,3%
Vente de drogue	13,7%	4,7%
Racket	5,3%	1,2%
Harcèlement moral	30,9%	11,4%
Dégradation de matériel	27,8%	10,9%
Vol d'un membre de la famille	27,1%	33,3%

Certaines de nos questions visaient également à enregistrer la délinquance autorévolée. Nous nous sommes référés pour cela à des études internationales et nationales menées sur le sujet (Juger-Tas et al., 1994 ; Kesteloot et Walgrave, 2000 ; Walgrave et Vercaigne, 2001). Nous avons posé une question dite chargée, c'est-à-dire, une question qui pousse à répondre affirmativement (Billiet & Waeye, 2001) : « La plupart des personnes ont commis dans leur vie des petits délits, lesquels as-tu déjà commis ? »

Les résultats confirment des études antérieures sur le sujet. Les actes délictueux sont majoritairement commis par des garçons. Environ 44% des élèves disent avoir déjà commis un vol en magasin, sans qu'il y ait une différence entre l'enseignement général et l'enseignement technique et profes-

sionnel ou selon le lieu de naissance des parents. Les garçons (50,9%) sont plus nombreux à avoir commis un vol en magasin que les filles (38,6%). Environ 20% disent avoir commis un vol d'affaires personnelles, sans différence selon le type d'enseignement ou le lieu de naissance des parents. A nouveau les garçons (28,1%) l'ont plus souvent fait que les filles (12,6%). Environ 26% ont déjà participé à une bagarre (agression physique), toujours sans distinction selon le type d'enseignement. Cependant, ceux qui ont au moins un parent né à l'étranger et ceux qui ont deux parents nés à l'étranger sont légèrement surreprésentés²⁷. Comme d'habitude, les garçons (40,2%) ont plus souvent participé à une bagarre que les filles (15,2%). La vente de drogue a été le fait de 13,7% des garçons et 4,7% des filles. Le racket a été commis par 5,3% des garçons et 1,2% des filles. Le harcèlement moral a été commis par 30,9% des garçons et 11,4% des filles. La dégradation de matériel a été commise par 27,8% des garçons et 10,9% des filles. Ce n'est qu'en matière de vol d'un membre de la famille que les filles ont un pourcentage plus élevé que les garçons, sans que la différence entre les deux soit statistiquement signifi-

²¹ Cramer's V= 0.148 (sign. <0.005)

²² Cramer's V= 0.148 (sign. <0.005)

²³ Cramer's V= 0.160 (sign. <0.001)

²⁴ Cramer's V= 0.170 (sign. <0.001)

²⁵ Cramer's V= 0.152 (sign. <0.005)

²⁶ Cramer's V= 0.123 (sign. <0.01)

²⁷ Cramer's V= 0.121 (sign. <0.05)

tive. Ceux qui ont été victimes d'actes violents dans 47% des cas disent qu'ils ont changé leur comportement suite à cette expérience, et 27% ont commencé à éviter certains lieux.

L'interprétation en termes de gravité de la situation que ces données révèlent suppose une relative prudence dans la mesure où nous n'avons pas demandé s'il s'agissait d'un acte unique ou répété, de même que nous n'avons pas demandé quand cela s'était produit. Aussi nos données n'établissent-elles pas la distinction classique des criminologues entre déviance passagère, liée à l'adolescence, et déviance persistante. Le faible échantillon ne nous a pas permis de tester les théories sur les déterminants des passages à l'acte. Selon nos données, la délinquance déclarée s'observe dans toutes les catégories sociales et dans toutes les formes d'enseignement, bien que de manière plus marquée dans l'artistique. La caractéristique principale du phénomène est qu'il est très majoritairement masculin²⁸

Tableau 6. Insécurité et préjugés selon le type d'enseignement

	Général	Technique et professionnel	Enseignement Artistique
Insécurité Belgo-Belges	6,0%	10,7%	9,1%
Insécurité Polonais	14,4%	18,2%	14,5%
Insécurité Turcs	32,9%	28,0%	35,2%
Insécurité Marocains	44,0%	38,8%	58,2%
Insécurité Africains	15,9%	26,7%	18,9%
Insécurité Italiens	11,8%	9,2%	3,8%

Afin de mesurer les préjugés qui la concernent, nous avons voulu savoir si l'insécurité est associée à un groupe particulier. Le tableau 6 montre que ce sont les Marocains qui sont le plus souvent associés à l'insécurité : par 44% des élèves de l'enseignement général, par 38,8% des élèves de l'enseignement technique et professionnel et par 58,2% des élèves de l'enseignement artistique. Sans surprise, nous constatons que ceux qui sont eux-mêmes d'origine marocaine font beaucoup moins cette association insécurité et origine marocaine.

Quand nous écartons les élèves d'origine marocaine de notre analyse, nous constatons que le préjugé à l'encontre des Marocains est moins répandu dans l'enseignement général que dans l'enseignement technique et professionnel. Nous avons cherché à identifier les variables qui conduisaient à produire cette association, en

²⁸ Deux explications sont traditionnellement avancées pour expliquer cette différence genrée : le fait que la délinquance des filles est moins liée aux problèmes scolaires, et le fait qu'elles vivent en groupe de paires (Jurger-Tas et al., 1994).

mobilisant plusieurs questions portant sur des sujets divers. Pour ce faire, nous avons eu recours à une analyse de régression logistique²⁹ (Tableau 7³⁰).

Tableau 7. Coefficients d'une analyse de régression logistique avec « insécurité et Marocains » comme variable dépendante

Variables in the Equation							
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a	Dummygen	-,894	,361	6,140	1	,013	,409
	Dummyaca	-,536	,494	1,178	1	,278	,585
	Dummypeueduper	-,664	,459	2,093	1	,148	,515
	Dummymoyeneduper	-,640	,276	5,388	1	,020	,527
	Multiculturalisme	-,463	,176	6,883	1	,009	,630
	Victimeacteviolent	,409	,234	3,041	1	,081	1,505
	Méfiancemaroc	1,271	,147	74,703	1	,000	3,563
	Sexe	,134	,234	,327	1	,567	1,143
	Issudelimmigration	-,178	,284	,393	1	,531	,837
	Association	,111	,232	,226	1	,634	1,117
	Constant	-,901	,878	1,053	1	,305	,406
a Variable(s) entered on step 1: dommige, dummyaca, dummypeueduper, dummymoyeneduper, multiculturalisme, victimeacteviolent, méfiancemaroc, sexe, issudelimmigration, association.							

Ni le genre, ni l'implication associative, ni l'origine ne peuvent expliquer la différence entre ceux qui font l'association entre « Marocains » et « insécurité » et ceux qui ne la font pas³¹. Ceux qui se trouvent dans l'enseignement général ont moins tendance à associer « Marocain » et « insécurité » que ceux qui se trouvent dans l'enseignement technique et professionnel. La variable qui a le plus de force de prédiction est le degré de méfiance à l'encontre des Marocains. Cependant, cette variable relevant de la même sphère des préjugés, elle n'est pas assez

satisfaisante pour être explicative. Par contre, estimer que « le multiculturalisme est une richesse » aide à dissocier « insécurité » et « Marocains ». Cet élément démontre le poids des croyances et des dimensions cognitives dans la construction des stéréotypes (Klein et Pohl, 2007). Lorsque nous contrôlons l'effet de toutes les autres variables dans le modèle, y compris le type d'enseignement, ceux qui ont un père qui a fait des études supérieures ont plus tendance à associer « insécurité » et « Marocains ».

²⁹ Dans une régression logistique, on examine quelles sont les variables qui sont le plus associées à la probabilité de la présence d'un phénomène à expliquer. La régression logistique poursuit une logique assez comparable à celle de la régression linéaire, mais dans le cas d'une régression logistique la variable dépendante n'est pas de type métrique.

³⁰ Les variables que nous avons utilisées dans le modèle sont : le type d'enseignement dans lequel on se trouve (« dummygen » et « dummyaca » font référence à l'effet d'être dans l'enseignement général ou d'être dans l'enseignement artistique, comparés à l'enseignement qualifiant), le niveau d'éducation du père (« dummypeueduper » et « dummymoyeneduper » font référence à l'effet du niveau d'éducation du père, à savoir peu d'éducation et un niveau moyen d'éducation, comparé à un niveau d'éducation élevé du père), la valorisation de la société multiculturelle (« multiculturalisme »), avoir été victime d'un acte violent (« victimeacteviolent »), le niveau de méfiance vis-à-vis des Marocains (« méfiancemaroc »), le genre (« sexe »), être issu de l'immigration (« issudelimmigration ») et être membre d'une association (« association »). Le résultat est un - 2 Log likelihood de 500,313 et un Cox & Snell R carré de 0.256. La prédiction est améliorée de 50,1% (modèle 0) à 72,3% (modèle 1).

³¹ Les coefficients de régression sont trop faibles et les valeurs de signification sont trop élevées pour ces variables.

Conclusion

Cette enquête auprès de jeunes rhétoriciens bruxellois fournit divers éléments d'analyse des « problèmes » de la jeunesse. Avant tout, elle rappelle que la jeunesse est plurielle (Nagels et Rea, 2007). Elle confirme des tendances lourdes et anciennes. L'appartenance sociale continue à déterminer l'orientation scolaire dans le secondaire. Les classes sociales les moins aisées continuent d'alimenter les flux d'élèves de l'enseignement technique et professionnel. La trajectoire scolaire de la mère devient une variable importante dans la différenciation de l'orientation scolaire. Dans une ville comme Bruxelles, ce déterminant social se double d'un déterminant ethnique, sur lequel il vient se greffer. Notre enquête met aussi en exergue des problématiques plus récentes telles que la xénophobie et l'insécurité. Les pratiques de racisation, particulièrement verbales, sont très répandues. Elles visent non seulement les publics traditionnels, les personnes issues de l'immigration, mais aussi les personnes appartenant aux groupes ethniques majoritaires. Un racisme inversé a ainsi été relevé. Les expressions racistes sont nombreuses alors même que l'adhésion au discours antiraciste semble dominante. De ce point de vue, les résultats attestent que les relations entre les jeunes se construisent sur des bases identitaires s'ancrant dans la référence à l'appartenance sociale et à l'origine ethnique mais dont l'intensité est variable selon la forme de l'enseignement. L'ethnisation des rapports sociaux parmi les jeunes paraît très présente. Elle est même mobilisée lorsqu'il s'agit de parler de l'insécurité, en particulier à l'encontre d'un groupe spécifique : les jeunes issus de l'immigration marocaine. Pourtant, dans la délinquance autorélevée, il n'y a que relativement peu de différences entre groupes d'origines différentes (après contrôle pour d'autres variables, comme la position socio-économique). Les préjugés concernant l'insécurité semblent donc en grande partie être le résultat de représentations dominantes participant à un référentiel globalement partagé. Cette enquête apporte une série d'éléments d'analyse qui ouvrent à leur tour de multiples interrogations supposant des approfondissements.

Références

- Beaud S. (2002), 80% au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire, Paris, La Découverte.
- Becker, H. (1985), *Outsiders*, Paris, Ed. Métailié.
- Billiet, J. et Waeghe, H. (Eds.) (2001), *Een samenleving onderzocht. Methoden van Sociaal- Wetenschappelijk onderzoek*, Antwerpen, Standaard Uitgeverij.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit.
- Chamboredon, J.-C. (1971), « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII : 335-377.
- Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P. et Maroy, C., *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*, Recherche financée par la Communauté française, Rapport final, juillet 2005. (<http://www.uclouvain.be/40494.html>)

- Dupriez, V. et Dumay, X. (2004), « L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? », *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 31.
- Elias, N. (1997), *La logique d'exclusion*, Paris, Fayard.
- Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005), *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.
- Jacobs, D. et Swyngedouw, M. (2000), "Een nieuwe blik op achtergestelde buurten in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest", *Tijdschrift voor Sociologie*, 21 (3): 197-228.
- Jacobs, D., Hanquinet, L. et Rea, A. (2007), *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin. (http://www.kbs-frb.org/files/db/FR/PUB_1665_E%26JA_PisaFr.pdf)
- Juger-Tas, J., Terlouw, J., Klein, M. (1994), *Delinquent Behaviour among Young People in Western World*, Amsterdam/New York, Kluger.
- Kesteloot, Ch. et Walgrave, L. (2000), *Verstedelijking, sociale uitsluiting van jongeren en straatcriminaliteit*, Brussel, D.W.T.C.
- Kesteloot, Ch., Vandermotten, Ch. et al. (2001), *Structures sociales et quartiers en difficulté dans les régions urbaines belges*, Bruxelles, KULeuven et ULB, SPF Politique des grandes villes.
- Klein, O. et Pohl, S. (Eds) (2007). *Psychologies des stéréotypes et des préjugés*, Bruxelles, Labor.
- Lafontaine, D. et al. (2003), « Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000 », *Cahiers de Service de Pédagogie expérimentale*, 13-14.
- Lepoutre, D. (1997), *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, O. Jacob.
- Lorcerie, F. (2003), *L'école et le défi ethnique*, Paris, INRP / ESF éditeur.
- Martiniello, m. (1997), *Sortir des ghettos culturels*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Nagels, C. et Rea, A. (2007), *Jeunes à perpète. Génération à problèmes ou problème de générations*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- Rea, A. (2001), *Jeunes immigrés dans la cité. Citoyenneté et politique publique*, Bruxelles: Labor.
- Verhoeven, M. (2002), *École et diversité culturelle : regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- Vienne, Ph. (2003), *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- Walgrave, L. et Vercaigne, C. (2001), « La délinquance des jeunes autochtones et allochtones à Bruxelles », in Brion, F. et al. (Eds) *Mon délit ? Mon origine. Criminalité et criminalisation de l'immigration*, Bruxelles, De Boeck-Université, 77-111.

Remerciements :

Nous tenons à remercier l'Echevine de l'Instruction publique de la Ville de Bruxelles Faouzia Hariche, l'inspecteur de l'enseignement M. Boumal et les directions des écoles, d'avoir rendue possible la réalisation de cette enquête. Cette recherche a reçu le soutien financier de la Ville de Bruxelles.

Cette enquête a été effectuée dans le cadre de travaux pratiques et a impliqué des étudiants en deuxième bachelier en sociologie de l'ULB : N. Berger, Th. Casale, A. Dumoulin, M. Ergen, S. Fortuna, F. Houyoux, M. Istasse, N. Jebbar, I. Khiri, D. Kiedrzyński, S. Lempereur, J.-P. Merveille, S. Ntwa, N. Nyst, M. Openheimer, C. Petrano, S. Sarkosi, K. Sarot, A. Schreiber, R. Shojai, E. Stockman, Y. Teke, B. Trefois, L. Vogiazides et Th. Wallemacq.