



Expérience scolaire et pratiques urbaines : l'apport des méthodes mixtes

Perrine DEVLEESHOUWER¹ (Group for research on Ethnic Relations, Migration & Equality (GERME), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique)

Cet article étudie le rôle joué par l'expérience scolaire dans les pratiques urbaines de jeunes bruxellois à l'aide d'un dispositif de recherche basé sur des méthodes mixtes. S'il a été démontré que les jeunes urbains en situation de relégation tant urbaine que scolaire vivent un certain enfermement local et développent un attachement territorial fort, les interactions entre école et ville sont moins connues dans le cas de jeunes non relégués du point de vue scolaire. L'article démontre que, dans ce cas, les élèves partagent une expérience scolaire et des normes de réussite conduisant à une mise à distance entre différentes catégories de jeunes. Par-là, nous démontrons le rôle joué par l'école dans les logiques de cohésion sociale au sein de quartiers urbains.

Mots clés : Education, expérience scolaire, mobilités spatiales, méthodes mixtes, Bruxelles

Introduction

Cet article étudie les liens entre scolaire et urbain à l'aide de méthodes mixtes. Cet objet s'inscrit dans la prise en compte grandissante des contextes locaux de la ville en sociologie de l'éducation soulignant la territorialisation des inégalités scolaires (Ben Ayed & Broccolichi, 2009). Même si les établissements scolaires ne constituent pas le simple reflet de leur environnement local, par le biais notamment des stratégies familiales (Van Zanten, 2001), les quartiers défavorisés socialement et diversifiés ethniquement connaissent une offre scolaire de relégation (Felouzis, Liot & Perroton, 2005). En d'autres termes, dans les zones de relégation urbaine apparaissent des établissements ayant une forte concentration de jeunes d'origine défavorisée et étrangère s'accompagnant de nombreuses difficultés scolaires (échecs, redoublements, renvois, réorientation) (Felouzis et al., 2005).

Ces approches reposent sur l'idée d'un effet de quartier selon lequel le fait d'habiter et de grandir dans des quartiers défavorisés conduit à un enfermement local qui tend à augmenter les difficultés scolaires. Elles se basent sur un point de vue parfois normatif connotant négativement l'immobilité

1. Contact : pedevlee@ulb.ac.be



et valorisant positivement la mobilité (Bacqué & Fol, 2007). Notre démarche vise à mettre cette thèse de l'enfermement local en question par une étude empirique réalisée à Bruxelles.

Le prisme de l'enfermement local

Depuis les années 80, les analyses sociologiques territorialisent de plus en plus les problèmes sociaux des jeunes, y compris les problèmes scolaires (Kokoreff, 2005). Ce tournant sociologique se marque également par une focalisation forte sur les quartiers défavorisés (Poupeau, 2003). Le spatial est envisagé comme territoire, support d'identité et d'attachement fort pour la jeunesse (Kokoreff, 2005). Les jeunes relégués et enfermés localement du point de vue social, urbain et scolaire développent une identité positive par l'attachement fort et identitaire au quartier d'habitation en retournant les stigmates qui leur sont attribués dans le reste de la société. Cela contribue également à certaines pratiques scolaires ou urbaines renforçant la stigmatisation et la relégation (Willis, 1977). Il existe donc des liens réciproques entre l'accumulation de situations défavorisées pour les jeunes et leurs perceptions tant scolaires qu'urbaines (André et al., 2012; Jamouille & Mazzocchi, 2011; Nagels & Rea, 2007).

Bruxelles présente un profil intéressant pour étudier ces processus. En effet, la ville est fragmentée, même si cela apparaît dans une moindre mesure qu'aux États-Unis ou qu'en France. Il existe des écarts notables entre les zones favorisées, internationales, concentrant les populations hautement qualifiées et les zones défavorisées, concentrant les populations faiblement qualifiées (Delwit, Rea, & Swyngedouw, 2007). Dans cette répartition spatiale inégale, ce sont les quartiers centraux qui sont les plus défavorisés. La dualisation transparait dans différentes sphères, dont l'école (Delwit et al., 2007). La configuration urbaine renforce l'organisation en quasi-marché, la différenciation précoce basée sur une réorientation entre filières et la forte ségrégation ethnique et sociale du système éducatif (Draelants, Dupriez, & Maroy, 2003; Dupriez & Vandenberghe, 2004) pour en faire le deuxième espace scolaire le plus défavorisé de Belgique (Danhier, 2008). On peut y parler d'un système scolaire à deux vitesses : inégales répartitions des populations entre filières, établissements et classes, mais aussi inégalités de résultats sur lesquelles les origines sociales et ethniques jouent fortement (Jacobs, Rea, & Hanquinet, 2007; Jacobs, Teney, Cailliez, Lothaire, & Rea, 2009; Ouali & Rea, 1994, 1995; Verhoeven, Rea, Martiniello & Delvaux, 2007).

Les études sur les jeunes des quartiers défavorisés de Bruxelles se rapprochent assez fortement des résultats des recherches françaises ou américaines en soulignant implicitement un certain effet de quartier. Ces jeunes sont moins mobiles que ceux issus des quartiers favorisés (Bailly, Cailliez, De Vos, Guyot et Mihaly, 2007). De plus, ils sont plus attachés au local que les jeunes des zones favorisées. Les logiques de confinement, par lesquelles les populations défavorisées sont recluses dans certains quartiers, créent des milieux de vie qui ont de fortes incidences sur les histoires



individuelles et familiales (Jamoulle & Mazzocchetti, 2011). Dans ce sens, il est nécessaire de prendre en compte l'ensemble des milieux de vie pour comprendre le rapport à la ville. Selon Jamoulle & Mazzocchetti (2011), le poids des trajectoires et de la relégation scolaire sont particulièrement prégnants : les jeunes relégués dans le système éducatif développent une identité positive par une forte identification au quartier. En d'autres termes, les logiques d'enfermement urbain et scolaire sont intimement liées.

Cependant, il est important de s'interroger sur les présupposés de ces études qui se basent sur une dimension idéologique puissante reposant sur un point de vue parfois normatif se focalisant sur le côté négatif et sur les comportements déviants associés aux quartiers défavorisés (Bacqué & Fol, 2007). Cela peut mener à une vision assez dichotomique des jeunesses urbaines opposant les acteurs mobiles et les sédentaires captifs (Ramadier, 2002). Implicitement, l'immobilité est envisagée de manière négative, car elle est considérée comme empêchant l'intégration à la société (Gallez & Kaufmann, 2009).

Cet article met ces thèses de l'enfermement local à l'épreuve d'une recherche empirique concernant de jeunes Bruxellois. Plus précisément, c'est la question des recouvrements entre ségrégations multiples qui nous intéresse ici. Selon nous, la focalisation sur les contextes relégués conduit à une vision limitée des interactions entre scolarité et urbanité. Si l'ancrage territorial et l'enfermement local sont liés aux situations de relégation tant urbaines que scolaires, nous voulons étudier ce qu'il se passe lorsque la relégation scolaire est enlevée de cette équation. Les jeunes en réussite scolaire vivent-ils un certain enfermement local et développent-ils un ancrage territorial fort ? Répondre à cette question nécessite de dégager les formes de pratiques urbaines, leurs déterminants et les justifications que leur donnent les acteurs.

Méthodologie

Mobilisant des méthodes, approches, concepts, ou vocabulaires quantitatifs et qualitatifs (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), les méthodes mixtes s'avèrent particulièrement utiles pour capturer différentes dimensions d'un phénomène social (Sandelowski, 2000). Nous intéressés aux multiples dimensions de l'enfermement local, il nous semble nécessaire de recourir à ces méthodes. Ce recours aux méthodes mixtes est allié à un choix raisonné d'établissements scolaires et à un traitement des données basé sur des allers et retours entre les différents matériaux.

Choix raisonné : des situations scolaires non reléguées

Afin de répondre à notre question de recherche, il nous faut trouver des jeunes en situation scolaire non reléguée, mais partageant toutefois certaines caractéristiques sociales avec les jeunes mis en avant dans la littérature relative à l'enfermement local. C'est pourquoi nous avons décidé de nous focaliser sur des populations se situant entre les extrêmes de la



hiérarchie scolaire bruxelloise. Ni écoles d'élite ni écoles ghettos, nous sélectionnons des établissements ordinaires souvent nommés écoles moyennes par les acteurs scolaires.

Deux critères sont principalement utilisés pour choisir ces établissements. Ils concernent les deux formes majeures de hiérarchisation de notre système scolaire : les filières d'enseignement et le niveau socioéconomique des populations scolaires (Devleeshouwer & Rea, 2011). En Belgique francophone, le système scolaire obligatoire est précocement différencié en filières (Draelants & Maroy, 2002) : l'enseignement général conçu pour mener aux études supérieures et deux filières plus professionnalisantes, l'enseignement technique et l'enseignement professionnel. Nous sélectionnons des écoles organisant l'enseignement général, car les filières professionnalisantes comprennent de nombreux élèves dont la position scolaire est le résultat de réorientations, de renvois ou de redoublements. De plus, en conséquence de la massification scolaire, à partir des années 1980, ces filières accueillent davantage d'élèves d'origine étrangère et d'origine défavorisée que l'enseignement général. Lieux de relégation, ces filières comprennent essentiellement des établissements situés dans le bas des hiérarchies scolaires (Ouali & Rea, 1994, 1995).

Concernant le niveau socioéconomique, nous avons gardé les établissements dont les caractéristiques des parents d'élèves se rapprochent de la moyenne de la population bruxelloise ayant au moins un diplôme de l'enseignement secondaire général. Enfin, nous avons également introduit des critères liés aux logiques urbaines : diversification des aires de recrutement et diversification des caractéristiques des quartiers d'implantation même s'ils sont tous situés dans des zones relativement ségréguées de la ville. Par cette méthode, nous avons choisi cinq établissements scolaires.

L'enquête empirique

Différentes possibilités existent pour lier méthodes quantitatives et qualitatives. Outre le recueil de données, la chronologie des différentes tâches doit être réfléchi et ne se fait pas au hasard (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Les résultats présentés ici sont issus d'un travail plus large réalisé dans le cadre de notre thèse relative aux interactions entre pratiques scolaires et pratiques urbaines à Bruxelles (Devleeshouwer, 2012). Dans cet article, nous nous concentrons sur le volet de l'enquête concernant les élèves, à savoir 40 entretiens semi-directifs et 160 questionnaires.

Le recueil de ces données a dû être pensé en fonction du calendrier spécifique de l'institution afin d'obtenir assez de matériau avant que les élèves ne quittent l'école. En effet, pour saisir au mieux la situation scolaire des élèves et retracer leurs trajectoires, nous avons mené notre recherche en dernière année de l'enseignement secondaire. Les données concernant les élèves ont été récoltées durant l'année scolaire 2009-2010. Après l'obtention des accords officiels des écoles, nous avons commencé notre enquête à l'automne 2009 par des entretiens semi-directifs avec les élèves de



dernière année acceptant de nous rencontrer. Réalisés tout au long de l'année scolaire, ces entretiens ont pour but de discuter librement de ce que les élèves pensent de l'école et de la ville. Ils laissent la place au discours tout en cadrant la discussion autour de certaines thématiques. Un guide d'entretien très large a été mobilisé. Nous avons demandé aux élèves de nous décrire librement leur vie quotidienne (famille, parcours, loisirs, pratiques scolaires et urbaines).

Les premiers entretiens ont servi de base à l'élaboration du questionnaire standardisé distribué dans toutes les classes de dernière année de l'enseignement général². Ce questionnaire nous apporte des informations complémentaires aux données qualitatives. Il s'agit tout d'abord de cerner le profil sociodémographique des élèves ainsi que leurs trajectoires scolaires. Ensuite, ce questionnaire contient une carte de Bruxelles permettant d'y inscrire différentes informations relatives aux pratiques de mobilité. Ce faisant, il nous permet de dresser, une typologie des ces pratiques et d'ainsi estimer ce qu'il en est de leur enfermement local. Enfin, ce questionnaire comprend diverses questions relatives aux perceptions scolaires et urbaines. Il s'agit alors essentiellement d'échelles de satisfaction concernant l'établissement scolaire et le quartier d'habitation.

Les allers et retours entre les matériaux

Si nous voulons voir dans quelle mesure les jeunes en situation scolaire non reléguée développent un ancrage territorial, nous ne voulons pas postuler à priori la nature ni de cet enfermement ni de leur rapport à l'école ou à la ville. Il nous semble donc nécessaire de traiter nos données en précisant au fur et à mesure nos questions et nos hypothèses. L'utilisation des méthodes mixtes nécessite de trianguler les matériaux afin de faire ressortir au mieux les conceptions émiques des acteurs et d'assurer la validité et la fiabilité des résultats (Olivier de Sardan, 1995). En d'autres termes, l'ancrage des théories dans les données est renforcé par la triangulation des évidences et par les différentes perspectives qu'elles offrent (Eisenhardt, 1989).

Avant d'expliquer le détail des différentes étapes de notre réflexion, notons que les entretiens ont été traités par analyse de contenu en utilisant le logiciel NVivo. Ce traitement vise à faire ressortir les catégories de pensée utilisées pour décrire le monde quotidien. Nous avons procédé à un codage ouvert basé sur le vocabulaire utilisé par les acteurs (Guillemette, 2006). Par ailleurs, notre enquête de terrain ayant été réalisée à partir d'un échantillon raisonné, l'analyse quantitative doit s'effectuer avec précaution. En effet, ce type de procédé ne permet pas une généralisation des résultats à l'ensemble de la population belge ou bruxelloise. Cependant, tel n'est

2. 40 sur les 160 élèves ayant répondu à notre questionnaire ont donc également répondu à nos entretiens. La majorité des entretiens s'est déroulée avant la passation du questionnaire. À partir des éléments sociographiques des entretiens, il a été possible de relier ces entretiens au questionnaire. Cela nous a permis de vérifier la validité des cartes mentales réalisées dans le questionnaire. Les profils de mobilité issus de ces cartes et ceux issus des entretiens se confirment mutuellement.



pas l'objectif de notre démarche. Nous voulons mettre à jour des modes de pensée. L'analyse quantitative doit alors moins se centrer sur la significativité statistique et sur la possibilité de généralisation des résultats que sur les relations entre les variables. En d'autres termes, il est nécessaire de se focaliser davantage sur la grandeur de l'effet que sur la significativité en tant que telle (Lösch, 2006).

Notre analyse s'organise en quatre temps. Premièrement, nous détaillons les pratiques urbaines révélées par nos analyses qualitatives et quantitatives. Les résultats se basent sur un traitement inductif et exploratoire. Ensuite, nous mobilisons l'analyse quantitative concernant les 160 élèves ayant répondu à notre questionnaire pour dégager les déterminants de la mobilité. Le traitement est alors plus proche de l'hypothético-dédution : nous nous demandons si l'enfermement local est lié à un attachement territorial. Cependant, l'interprétation des résultats étant complexe, dans une troisième étape, nous mobilisons à nouveau notre matériau qualitatif. Il permet de donner du sens aux liens mis en avant par l'analyse quantitative. Cette troisième étape fait émerger une vision fonctionnaliste de la ville dans laquelle la gestion de l'agenda scolaire est prégnante. Afin de mieux comprendre cette prégnance du scolaire, nous réalisons une dernière analyse qualitative se focalisant sur le rapport à l'école développé par les élèves.

Description de l'échantillon

L'analyse quantitative descriptive montre la position intermédiaire des élèves interrogés dans les hiérarchies scolaires bruxelloises. Ils se caractérisent par une tension entre, d'une part, une population scolaire diversifiée ethniquement et défavorisée socialement et, d'autre part, un niveau scolaire relativement favorisé par rapport au reste de la population bruxelloise.

Du point de vue socioéconomique, les élèves ayant répondu à notre questionnaire présentent un niveau d'éducation (mesuré par le diplôme de la mère) légèrement inférieure à la moyenne de la population bruxelloise. Si l'on se penche sur un autre indicateur du niveau socioéconomique, la situation est similaire. Ainsi, au niveau du statut des parents, par exemple, l'échantillon quantitatif se distingue par une sous-représentation des parents employés et par une surreprésentation des inactifs (surtout pour les mères).

Concernant l'origine ethnique, l'échantillon quantitatif est plus diversifié que la jeunesse bruxelloise. Le tableau 1 reprend l'indicateur de nationalité. La situation est encore plus flagrante lorsque l'on se concentre sur l'origine des élèves. Ainsi, 74,7% des jeunes ayant répondu à notre questionnaire sont d'origine étrangère (leurs deux parents sont nés à l'étranger). Or, au niveau bruxellois, c'est 57,2% des jeunes âgés de 18 à 34 ans qui correspondent à cette situation (Willaert & Deboosere, 2005). Les cinq origines nationales les plus courantes dans notre échantillon sont le Maroc, la



Turquie, l'Europe de l'Est et la Russie, l'Afrique subsaharienne et le Congo RDC. Les pays d'Europe, tels que la France, l'Italie et l'Espagne – fortement représentés au niveau bruxellois – n'apparaissent que très peu dans les établissements enquêtés.

Tableau 1 : Profil sociodémographique de l'échantillon quantitatif

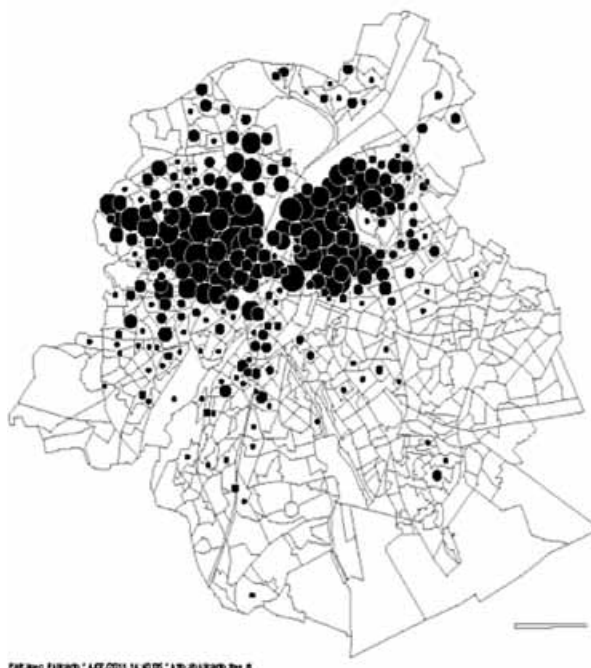
	Échantillon (N160)	Bruxelles ³
Genre		
Fille	60%	55,1%
Garçon	40%	44,9%
Diplôme de la mère		
Pas de diplôme ou diplôme primaire	23,6%	19,2%
Diplôme secondaire	36,6%	53,4%
Bachelor, Master ou doctorat	21,3%	27,3%
Pays de naissance des élèves		
Né en Belgique	67,5%,	53,7%
Né à l'étranger	32,5%	46,3%
Carrière scolaire		
0 redoublement	47,7%	56,6%
Au moins un changement d'école	35%	16%

Concernant les carrières scolaires, le taux d'élèves à l'heure⁴ est relativement proche de la moyenne de la Communauté française tandis que le nombre de changements d'écoles est plus élevé. Sans entrer dans les détails, nos entretiens peuvent expliquer ce taux important de changement d'école, car ils montrent qu'il correspond ici tant à des stratégies de tri des publics par les écoles qu'à des pratiques de mobilité scolaire et sociale ascendante de familles visant à améliorer le positionnement de leurs enfants.

Concernant la répartition géographique, les élèves résident dans des zones relativement diverses de la ville. Toutefois, une certaine concentration dans le nord de l'agglomération bruxelloise apparaît.

3. Direction Générale Statistique et Information Economique, SPF Economie, 2010; Willaert, D. and Deboosere, P. (2005). *Atlas des Quartiers de la population de la Région de Bruxelles-Capitales au début du 21^e siècle*. Bruxelles: Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse; Etnic (2010). *Les indicateurs de l'enseignement* (Vol. 5). Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique.

4. Il s'agit des élèves n'ayant jamais doublé durant leur parcours scolaire.



Carte 1 : Lieux de résidence des élèves⁵

Des pratiques de mobilité variées

Existe-t-il un enfermement local chez les élèves n'étant pas en position de relégation scolaire ? Pour répondre à cette question, nous avons utilisé les cartes mentales⁶ réalisées lors de notre enquête quantitative ainsi que nos entretiens qualitatifs. Deux modes principaux d'habiter la ville émergent de ces données : un mode renvoyant à une perception étendue de la mobilité et un mode renvoyant à une perception plus localisée de la mobilité. Ils varient essentiellement au niveau de l'utilisation qui est faite du réseau

5. La carte est réalisée à partir des adresses de chaque élève inscrit. Chaque adresse a été liée à un secteur statistique de Bruxelles, ce qui a permis de donner une image précise de la répartition géographique de la population scolaire des écoles investiguées. *Un secteur statistique est la plus petite unité administrative pour laquelle des données socioéconomiques et administratives sont disponibles. En 2002, un secteur comptait en moyenne 1350 habitants.* <http://www.observatbru.be/documents/contexte-bruxellois/bruxelles-en-cartes.xml?lang=fr>. Date de la consultation : 4 août 2013.

6. Pour réaliser les cartes mentales, nous avons demandé aux élèves de marquer plusieurs indicateurs de leurs déplacements (domicile, école, cinq arrêts de transports en commun les plus utilisés, trois trajets les plus fréquents et trois lieux importants) sur une carte de Bruxelles. Certaines cartes contiennent l'ensemble des indicateurs, d'autres seulement quelques-uns et d'autres encore uniquement quelques points ne correspondant à aucun indicateur. Cependant, nous pensons que les cartes mentales obtenues apportent des informations importantes à notre analyse. Nous les considérons comme une indication de la représentation subjective qu'ont les élèves de leur mobilité spatiale et des lieux qu'ils fréquentent.



social que la mobilité permet d'entretenir. Notons ici qu'il ne s'agit pas à proprement parler de pratiques de mobilité, car nous n'avons pas observé les élèves se déplacer dans la ville. Il s'agit des pratiques telles que rapportées par les élèves, c'est pourquoi nous parlons de perception de la mobilité.

Dans la mobilité étendue, les cartes mentales montrent plusieurs éléments dispersés dans la ville (25,6% des réponses au questionnaire). Les entretiens montrent que ces élèves se caractérisent par un réseau social plus étendu et plus diversifié. Ici, ils expriment l'idée qu'ils ont plusieurs *groupes d'amis*. Les activités et les déplacements sont différenciés en fonction de ces groupes.

J'ai deux groupes d'amis, j'ai les Belges et les Arabes, ça dépend. Les Belges, on va chez quelqu'un et là-bas on reste pendant les vacances. En juillet, on a joué à Guitare Héro chez un garçon. Parce qu'en fait ses parents sont partis en Italie pendant deux mois. Donc on était tout le temps chez lui, ça c'était génial. Le soir, des fois, dès que mon frère n'était pas à la maison, je trouvais un petit truc à dire à ma mère comme quoi j'allais dormir chez une amie, mais je dormais là-bas. Mais voilà, avec eux c'est plus le soir qu'il faut sortir. C'est pour ça que je n'arrive pas à les suivre aussi. Je ne sais pas sortir le soir. Donc, ça je compense avec les Arabes, parce que les Arabes on ne boit pas. Donc je suis avec eux. Donc, avec eux, c'est le matin et on se promène dans la ville. On ne va pas chez l'un chez l'autre, parce que là ça ne se fait pas non plus. Il y a les familles, donc on se voit dehors. C'est des autres habitudes.

(Fille, deuxième génération, d'origine turque, 0 redoublement, 0 changement d'école)

Dans cet exemple, l'origine ethnique et les différences culturelles déterminent, aux yeux de l'élève interrogée, les différences d'activités et de pratiques urbaines. Pour d'autres élèves, la différence entre groupes ne repose pas forcément sur l'origine ethnique. Ils nous parlent alors de la différence entre *les amis de l'école* et ceux *du sport, du quartier* ou *d'anciennes écoles*. Dans tous les cas, le réseau social est relativement diversifié du point de vue géographique. Les activités et lieux visités ne sont pas les mêmes d'un groupe à l'autre. De plus, les élèves pratiquent davantage d'activités extrascolaires (sport, religion et travail) et davantage d'activités moins instituées (shopping, promenade, cafés, bowling, cinéma).

D'après les cartes mentales, la mobilité localisée prend deux formes. La première montre différents éléments placés dans le centre-ville et représente 31,3% des réponses à notre questionnaire. La seconde présente un seul point dans le quartier d'habitation et représente 25,6% des réponses. D'après nos entretiens, les élèves se plaçant dans ces deux types de mobilité développent un positionnement similaire par rapport à la ville. Leur sociabilité entre pairs s'opère principalement sur le lieu de l'établissement scolaire, dans le cercle familial élargi et dans le quartier de résidence. Les élèves à mobilité localisée ont moins d'activités extrascolaires et elles



sont généralement situées dans la commune d'habitation. Cependant, il semble difficile de parler d'un enfermement local fort, car une part importante de ces élèves se déplace dans la ville même si ces déplacements se concentrent dans le centre de l'agglomération bruxelloise.

Au-delà, du fait que l'enfermement local ne constitue pas la forme unique des mobilités des jeunes interrogés, ces résultats illustrent des perceptions complexes de la mobilité. Il semble, selon cette première étape de l'analyse que les pratiques se différencient principalement en fonction du réseau social et des activités extrascolaires. Il faut, à présent, se demander si, comme dans la littérature évoquée plus haut, les mobilités locales sont liées à un attachement territorial. Pour ce faire, nous avons fait appel à l'analyse quantitative.

Les déterminants de la mobilité : relations sociales et satisfaction envers le quartier

Nous avons réalisé une régression logistique binaire dans laquelle nous avons introduit les variables correspondant aux différents facteurs influençant théoriquement la mobilité spatiale. Comme nous vu l'avons lors de la description de notre échantillon, les élèves ayant répondu à notre questionnaire, sont en relativement bonne position scolaire. La question posée est ici donc celle des déterminants des mobilités au sein de ce groupe. Pour répondre à cette question, nous avons élaboré trois modèles construits à partir de la littérature.

Le premier prend en compte les variables sociodémographiques (genre et diplôme de la mère) ainsi qu'une variable relative à la commune d'habitation. L'introduction de cette variable vise à tester l'hypothèse selon laquelle les jeunes des quartiers ségrégués ont tendance à développer des mobilités plus restreintes que les autres (Bailly et al., 2007 ; Jamouille & Mazzocchetti, 2011). Elle oppose les jeunes habitant dans l'ensemble de la ville aux jeunes habitant le croissant pauvre bruxellois (Anderlecht, Molenbeek, Schaerbeek, Saint-Josse). Ce modèle comprend également le nombre d'années passées dans la même maison, car la durée de résidence peut augmenter l'enfermement local. Ce premier modèle est significatif⁷. Lorsque l'on prend en compte le genre, le diplôme de la mère et la durée de résidence, habiter l'une des communes du croissant pauvre bruxellois augmente les chances de développer une mobilité localisée. Ainsi, un élève habitant le croissant pauvre a 2,99 fois plus de chance de développer une mobilité localisée qu'un élève habitant ailleurs. Ce premier modèle tend donc à confirmer les résultats des études sur les effets de quartier mettant en avant l'enfermement local dans les zones urbaines ségréguées.

Le deuxième modèle ajoute deux variables relatives à la perception urbaine pouvant influencer les pratiques de la ville (Amérigo & Aragonés,

7. Le seuil de significativité repris est de 0,05. Il s'agit du seuil communément utilisé en sciences humaines.



1997 ; Ramadier, 2002). Il s'agit du sentiment de sécurité dans la ville et de l'attachement au quartier d'habitation (Enaux & Gerber, 2008 ; van der Graaf, 2011). Ce deuxième modèle n'est pas significatif. Cela signifie que lorsque l'on prend en compte le sentiment de sécurité de la ville et l'attachement au quartier, le poids de la commune d'habitation disparaît.

Enfin, nous avons affiné l'analyse en ajoutant des variables relatives à la satisfaction envers le quartier d'habitation. Cette satisfaction est un des éléments explicatifs des mobilités souvent mis en avant (Amérigo & Aragonès, 1997). Nous avons construit ces variables à partir d'une analyse en composante principale et d'une analyse factorielle confirmatoire de l'échelle de satisfaction du quartier. Trois composantes sont apparues lors de ces analyses : la composante relative aux loisirs, la composante relative aux infrastructures et la composante de sociabilité. Ce dernier modèle est significatif. Il met en avant le rôle de la satisfaction envers les infrastructures et envers la sociabilité sur les pratiques de mobilité⁸.

Tableau 2 : Régression logistique sur les pratiques de mobilité⁹

	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Genre (réf. fille)	-,041	,931	,960	-,227	,655	,797	-,139	,796	,871
Diplôme mère (réf. diplôme secondaire)	-,505	,330	,603	-,381	,476	,683	-,133	,817	,875
Commune de résidence (réf. hors croissant pauvre)	1,097	,020	2,995	1,085	,022	2,958	,794	,120	2,212
Années même maison	,009	,180	1,009	,010	,146	1,010	,006	,409	1,006
Attachement au quartier (réf. pas d'attachement)				-,048	,934	,953	-,088	,892	,916
Sentiment de sécurité				-,167	,279	,846	-,219	,187	,803
Composante loisirs							-,064	,266	,938
Composante Infrastructure							-,144	,060	,866
Composante sociabilité							,144	,057	1,155
Omnibus test	0,045			0,089			0,049		
R² de Nagelkerke	0,132			0,137			0,221		

8. Notons ici que ces deux variables tendent vers la significativité. Elles dépassent légèrement le seuil de 0,05 (avec respectivement 0,06 et 0,057).

9. Notons que nous n'avons pas introduit les établissements scolaires, d'une part, parce que notre échantillon est limité et que nous ne pouvons, de ce fait, multiplier les variables et, d'autre part, parce que les cartes mentales sur lesquelles sont basées les variables dépendantes reprennent l'établissement scolaire. Nous ne pouvions donc reprendre cet élément en tant que variable indépendante.



Dans ce troisième modèle, le poids de la commune d'habitation disparaît. Ce modèle montre qu'un élève satisfait par rapport aux infrastructures de son quartier de résidence (présence d'espaces verts, importance du trafic, propreté et état des bâtiments) a 1,15 fois moins de chance de développer une mobilité localisée qu'un élève qui n'est pas satisfait des infrastructures. Ce résultat semble contre-intuitif puisque l'on aurait pu penser que la satisfaction envers les infrastructures du quartier augmenterait le temps et les activités qui y sont passés et non des pratiques plus étendues dans la ville. Le modèle montre, par ailleurs, qu'un élève satisfait par rapport à la composante de sociabilité de son quartier (qualité des relations avec les habitants du quartier, vie sociale, sécurité, animation et solidarité) a 1,15 fois plus de chance de développer une mobilité localisée qu'un élève qui n'est pas satisfait de cette composante. Ce résultat semble plus logique et, surtout, il conforte le rôle important des réseaux sociaux déjà mis en avant dans la section précédente.

La satisfaction envers le quartier détermine donc davantage les pratiques urbaines que la commune d'habitation. Dans ce sens, nos résultats n'attestent pas, à ce stade, les thèses d'une prégnance forte d'un attachement territorial, même si une partie des jeunes rencontrés se déplacent relativement localement dans la ville. Par ailleurs, le faible poids des variables sociodémographiques et de la commune d'habitation pourrait s'expliquer par la relative homogénéité des élèves sur ces variables. Il est nécessaire d'approfondir ces résultats par l'analyse des entretiens afin de voir s'il n'existe pas des différenciations plus fines entre les formes de mobilités. De plus, l'analyse quantitative laisse en suspens la question du rôle de la satisfaction envers les infrastructures.

Une conception fonctionnaliste de l'espace urbain

Notre troisième étape d'analyse fait émerger une conception de la ville commune à tous les élèves que nous qualifierions de *fonctionnaliste*. Elle repose sur deux dimensions. La première dimension fait ressortir l'importance des objectifs de la mobilité : pour que les jeunes se déplacent, il leur faut un objectif. Ils ne bougent pas pour ne rien faire.

Si tu veux sortir, prévois un endroit, un rendez-vous, pas genre on est là pour glander ou pour trainer. Je trouve ça inutile en plus. Et puis pour quoi aller plus loin alors qu'on a tout ici, tout près ? Ben voilà, pourquoi se casser la tête à aller plus loin ? Perte de temps, ouais.

(Fille, deuxième génération, d'origine marocaine, 1 redoublement, 0 changement d'école)

Cette dimension renvoie à l'importance des infrastructures urbaines. Les discours insistent sur les aspects pratiques de la ville : facilité d'accès, services offerts, espaces verts, trafic, propreté et état des bâtiments. Selon nos résultats quantitatifs, la satisfaction envers ces éléments augmente les mobilités étendues. Les entretiens montrent que la satisfaction envers les infrastructures du quartier apparaît principalement lorsque les élèves



décrivent leur lieu de résidence comme un quartier où il y a peu de bruit, peu de transports, peu de monde et peu de commerce. Dès lors, le quartier ne présente pas les éléments importants justifiant les pratiques de mobilité : peu de relations entre pairs ou peu d'activités extrascolaires y sont possibles. C'est pourquoi les élèves satisfaits des infrastructures ont tendance à développer une mobilité plus étendue que les autres élèves. Ainsi, l'analyse qualitative permet de mieux comprendre les résultats quantitatifs.

La deuxième dimension renvoie à la gestion de l'agenda scolaire (horaires et devoirs). L'ensemble des élèves interrogés, lorsqu'ils décrivent leurs pratiques urbaines, explique qu'elles sont liées à une gestion temporelle des impératifs scolaires. Ils se déplacent dans la ville essentiellement le week-end ou en semaine lorsque les devoirs sont faits.

Et qu'est-ce que tu fais pendant ton temps libre ?

Ah ça dépend, à Walibi, ou bien faire des sorties, ou bien juste on se promène, ou bien dans les parcs, comme ça on parle, on discute. Parce que je veux dire, ce n'est pas chaque jour aussi. Parce que comme il y a l'école et tout ça, je ne peux pas. Je rentre je suis fatigué, puis un peu de devoirs, un peu d'Internet aussi, donc ça passe vite le temps ça passe vite, ça passe très vite. C'est juste que vendredi ben après les cours quoi, c'est ce moment-là. Vendredi, samedi, dimanche, c'est ce moment-là, aussi mercredi ça arrive, de temps en temps. La plupart du temps, c'est vendredi, samedi, le week-end, quoi.

(Garçon, première génération, d'origine géorgienne, 0 redoublement, 0 changement d'école)

Ici, une différence apparaît entre les élèves à mobilité étendue – où la question de l'agenda scolaire devient celle de *quoi faire, quand, où et avec qui* – et les élèves à mobilité localisée où la question de l'agenda scolaire est avant tout avancée comme argument pour ne pas se déplacer.

Franchement cette année, par exemple, laisses tomber, je n'ai pas du tout le temps d'aller voir mes copines, je n'ai même pas le temps de sortir, et tout. Même pour aller acheter mes propres vêtements, j'ai demandé à ma grande sœur d'aller à ma place quoi. Je n'ai pas du tout le temps. On a tellement de choses à faire pour l'école (...) Parce que franchement, je me connais quand je vais au sport, après je rentre claquée. Donc direct, je ne peux pas étudier après le sport, c'est impossible. Donc voilà. Donc c'est pour ça que je me dis : je n'ai même plus le temps de faire des activités, ni rien du tout.

(Fille, deuxième génération, d'origine marocaine, 1 redoublement, 0 changement d'école)

Cependant, dans les deux cas, l'école prime sur les activités de loisirs et sur les déplacements. Dans ce sens, l'importance de l'agenda scolaire dans l'organisation des pratiques urbaines révèle un investissement fort dans la scolarité. Ce dernier ne peut se comprendre que si l'on prend en compte l'expérience scolaire des élèves.



Expérience scolaire : méritocratie et distanciation

L'on aurait pu s'attendre ici à voir apparaître des variations du rapport à l'école en fonction des trajectoires scolaires des élèves. Or, il est apparu, dans les entretiens, que l'ensemble des élèves investit et valorise fortement l'école. Malgré certaines variations dans les pratiques scolaires (critères de choix de l'école, temps passés à faire les devoirs, recours à des cours particuliers, etc.), une logique semblable du rapport à l'école est apparue de manière récurrente. L'ensemble des élèves interrogés, peu importe leur trajectoire scolaire, valorise la scolarité. Cette valorisation est, entre autres, révélée par leurs hautes aspirations et par leurs perceptions concernant la filière d'enseignement et leur positionnement dans le quasi-marché scolaire.

Les élèves se considèrent tous dans la *bonne* filière d'enseignement¹⁰ et dans des écoles qu'ils jugent comme relativement *bonnes* ou à minima *moyennes*. D'après nos entretiens, les critères utilisés pour décrire les filières et les écoles renvoient au niveau de l'enseignement – qui correspond à la maximalisation de l'ouverture des possibles pour le futur et aux pratiques individuelles des enseignants –, mais également à l'ambiance, au bien-être et au type de population scolaire, essentiellement caractérisée en fonction de l'origine ethnique perçue. Ces résultats renvoient à de nombreuses études montrant l'entremêlement de différents critères pour juger d'un établissement scolaire et au rôle prépondérant qu'y jouent les réputations basées sur une vision ethnicisée du monde social (Devleeshouwer & Rea, 2011 ; Felouzis et al., 2005 ; Willems, 2014). Cette catégorisation de leur positionnement scolaire conduit les élèves à se penser en réussite, et ce, même s'ils ont doublé ou changé d'école à plusieurs reprises.

Plus important, tous attribuent ce succès au travail individuel. Dans ce sens, ils ont une conception individuelle et méritocratique de la réussite scolaire ou professionnelle pouvant être résumée par la maxime *quand tu veux, tu peux*.

Ça ne se fait pas de trainer comme ça dans la rue ou de faire des émeutes. Ils ne sont pas laissés comme ça à part, il y a quand même le CPAS et tout ça... S'ils disent qu'il n'y a pas de travail, voilà ils peuvent chercher ailleurs à Bruxelles. Moi j'ai un frère il ne trouvait pas de travail et il a essayé d'avoir une voiture et de chercher plus de travail ailleurs. Il a trouvé. Voilà.

(Garçon, première génération, d'origine moldave, 0 redoublement, 1 changement d'école)

Ils pensent que leur *bonne* position scolaire est due à leur travail personnel et à leurs compétences. Dans ce sens, ils lient le succès scolaire à un mode de vie particulier externe à l'école. Ce dernier est hautement cadré leurs valeurs méritocratiques. Ainsi, la grande majorité des élèves se décrit

10. L'enseignement général.



comme valorisant le travail scolaire, les devoirs et de hautes aspirations, mais aussi comme n'étant pas délinquant, ne trainant pas dans la rue et ne tenant pas les murs. Ils insistent également sur le fait qu'ils sont à l'écoute des injonctions et règles familiales.

Non. Franchement. En fait, c'est juste une question d'habitude. Au début on devait se forcer « vas-y vient, non vas-y déconnes pas, on ne va pas déconner » et, après un mois, un mois et demi, c'est devenu habituel quoi. On rentre dans la maison, on dépose notre sac, on va au sport, on rentre, on fait nos devoirs... Au début, on était claqués, maintenant ça va. On fait nos devoirs puis on est tranquille. Et ça nous permet de ne pas trainer dehors, ou quoi que ce soit.

(Garçon, deuxième génération, d'origine marocaine, 1 redoublement, 0 changement d'école).

Cet extrait illustre bien la manière dont l'école, les activités extrascolaires et les pratiques urbaines s'entremêlent dans les discours créant par là un mode de vie spécifique. Dans ces discours, une distanciation forte apparaît par rapport à des jeunes qui n'agiraient pas comme les élèves que nous avons interrogés. Ces derniers critiquent les jeunes qui abandonnent l'école, qui suivent l'enseignement professionnel ou qui ne développent aucune aspiration. Ils désapprouvent également la délinquance ainsi qu'une présence forte et passive dans l'espace urbain. Dans nos entretiens, les jeunes correspondant à l'ensemble de ces éléments sont jugés négativement et dénommés *les teneurs de murs*. Ces derniers sont considérés comme ne faisant pas assez d'efforts pour *réussir dans la vie*, que ce soit à l'école ou dans le monde professionnel. On voit donc bien ici la base méritocratique sur laquelle reposent les discours de distanciation des élèves interrogés. Une majorité d'entre eux souligne d'ailleurs le fait que, malgré un contexte social parfois difficile, ils ne *tomberont pas dans la délinquance* grâce à l'éducation qu'ils ont reçue de leurs parents. Le terme éducation fait ici référence au degré de liberté donné par les parents pour différentes activités. Ces règles sont considérées comme nécessaires, car elles sont perçues comme préservant des *mauvaises influences* de la rue attribuées aux *teneurs de murs*.

Les émeutes qu'il y a eu, franchement, je pense que c'est une connerie. Pourtant je suis arabe comme eux. Je suis musulmane comme eux, mais je ne suis pas d'accord avec eux. Moi je trouve qu'ils nous font honte et qu'ils donnent raison aux gens qui disent « ouais, tous les arabes, c'est des extrémistes ». Moi je n'aime pas ce genre de truc. Et mon petit frère, je fais tout pour qu'il ne devienne pas comme ça. Déjà, mon père après une certaine heure il ne sort pas, quand il le voit avec des gens du quartier, qu'il voit que ce ne sont pas des bonnes fréquentations, il lui dit « ben tu ne restes pas avec eux ». Parce que lui il est petit et c'est comme ça que ça commence hein. Si tu les lâches déjà à 13 ans, c'est vraiment l'âge où il se fait bêtement influencer. Ouais, c'est les mauvaises influences et c'est les parents. Les parents après, faut pas aller



pleurnicher parce que ton fils il s'est fait interpeller... Je ne sais pas si t'as entendu l'histoire de la lacrymo sur la tête de la maman parce qu'elle est partie défendre son fils. Mais pourquoi elle va défendre son fils, il ne s'est pas fait arrêter pour rien quand même. T'avais qu'à le tenir à la maison, ou bien l'éduquer, ou bien je ne sais pas moi ! Sinon ça n'aurait jamais été jusque-là. Voilà, moi je n'aime pas vraiment ce genre de gens.

(Fille, première génération, d'origine algérienne, 0 redoublement, 0 changement d'établissement)

Leurs valeurs et la distanciation qui en découle justifient, aux yeux des élèves, l'ensemble de leurs pratiques urbaines, que ces dernières soient dispersées dans la ville ou non. Les élèves interrogés se déplacent dans l'ensemble de la ville, utilisent certaines infrastructures de leur quartier ou se replient sur la maison, mais ces pratiques variées ont un objectif identique : ne pas ressembler aux *teneurs de murs* à cause du style de vie qui leur est associé. Ils ne veulent pas qu'on leur attribue les stéréotypes concernant une certaine frange de la jeunesse.

Dans ce sens, les deux types de mobilité développés plus haut doivent être compris comme deux modalités d'un même rapport à la ville faisant partie d'un mode de vie axé sur l'école. Ces résultats montrent que nous avons développé une vision trop prédéterminée des pratiques urbaines malgré notre volonté de ne pas le faire. Implicitement, l'utilisation des cartes mentales focalise l'intérêt sur l'étendue des déplacements même si des liens avec certains éléments de nos entretiens, tels que l'importance de la sociabilité, ont pu être mis en avant. L'analyse qualitative réalisée par la suite montre que l'étendue des déplacements n'est pas importante pour les élèves interrogés. Le type de matériau mobilisé peut donc prédéterminer une certaine façon d'appréhender un objet d'étude. D'un point de vue méthodologique, nous montrons donc bien ici l'importance de trianguler au maximum les données.

Conclusion

Nous avons souligné l'importance de l'expérience scolaire dans les pratiques et perceptions urbaines. Plus précisément, ce sont les normes relatives à la réussite qui priment dans les discours. Ces résultats renvoient à différents travaux sur le rôle joué par l'institution scolaire dans la construction des perceptions des élèves. Jacobs (2014) montre, par exemple, que les élèves se réfèrent plus à l'ethnicité dans les contextes scolaires marqués par la relégation. Les travaux de Verhoeven (Dupriez & Verhoeven, 2006 ; Verhoeven, 2002, 2006) montrent également que dans les contextes scolaires défavorisés et pour les jeunes ayant des trajectoires scolaires descendantes, se développe une hybridation anomique. Les jeunes présentent alors des identités multiples pouvant se percevoir par l'utilisation d'argot, de mots empruntés à différentes langues et de langage populaire. Tandis que dans les contextes favorisés ou intermédiaires et pour les jeunes ayant



des trajectoires scolaires ascendantes, apparaît un rejet de la langue d'origine, une accroche identitaire forte au français et une utilisation différenciée du langage selon les contextes dans lesquels les jeunes se trouvent (Verhoeven, 2002, 2006).

D'un point de vue théorique plus général, cela renvoie aux travaux de Hughes (1937) et de Becker (1985 ; 1956) selon lesquels la construction des carrières correspond à une interaction entre les institutions et les acteurs sociaux faisant émerger les normes sociales. La carrière est un processus en différentes étapes dans lequel la désignation sociale émanant des autres acteurs et des institutions est primordiale, car elle intervient dans la construction identitaire des individus et oriente leurs pratiques.

Si ce rôle de l'institution sur les constructions identitaires est déjà connu, nos résultats apportent un regard supplémentaire en montrant comment l'expérience scolaire peut jouer sur les perceptions urbaines. Comme nous l'avons souligné au début de cet article, les interactions entre école, identités et pratiques urbaines ont essentiellement été abordées dans des contextes de ségrégations multiples. Les jeunes relégués développent une identité positive par l'attachement fort et identitaire au quartier d'habitation en retournant les stigmates qui leur sont attribués dans le reste de la société (André et al., 2012 ; Jamouille & Mazzocchetti, 2011 ; Nagels & Rea, 2007). Nous montrons que lorsque la relégation scolaire est enlevée de l'équation des ségrégations multiples, les définitions identitaires changent, de même que les pratiques urbaines. En effet, si la mobilité localisée apparaît bien dans nos résultats, elle n'y est pas l'apanage des élèves habitant les quartiers plus défavorisés. Au regard des thèses sur l'enfermement local, nous aurions pu nous attendre à ce que les jeunes développant des pratiques différenciées de la ville présentent des rapports à l'urbain et des justifications divergentes. Or, nos entretiens ont révélé que les élèves justifient l'ensemble des formes de mobilité par un positionnement identitaire commun basé sur un partage de normes scolaires menant à une critique et une mise à distance des jeunes relégués et stigmatisés.

Les mobilités localisées ne sont donc pas forcément liées à un attachement territorial fort comme le laisserait pourtant entendre la littérature relative aux effets de quartiers. Ce n'est qu'en envisageant le positionnement des jeunes tant dans la sphère scolaire que dans la sphère urbaine, qu'il est possible d'appréhender leur vécu de la ville.

Dans ce sens, nos résultats se rapprochent de ce que décrit Ramadier (2002) à propos des acteurs urbains centrifuges. Ces derniers se caractérisent par une mobilité mise en œuvre afin d'avoir accès à des espaces permettant de développer et d'entretenir les relations sociales. Les lieux fréquentés sont morcelés et leurs valeurs sont fortement associées aux fonctions offertes et non à des éléments identitaires et symboliques. Ces fonctions font principalement référence aux ressources matérielles et sociales. De plus, tout comme le montre Ramadier (2002), nos résultats soulignent que les pratiques urbaines doivent se comprendre dans un mode de vie plus



large qui est, chez nous, fortement orienté par l'expérience scolaire.

En conclusion, notre travail souligne l'importance des pratiques de distanciation et des logiques de fermetures dans les contextes ségrégués et mixtes. La question du lien entre proximité spatiale et sociale n'est pas nouvelle (Lemaire & Chamboredon, 1970). Nous montrons que l'école contribue à la séparation de ces deux formes de proximité. Afin de participer à une société où la cohésion sociale serait plus effective, l'institution scolaire devrait transmettre des valeurs de cohésion en lieu et place de l'élitisme, de la méritocratie, des hiérarchies et de la compétition.

Cependant, pour terminer sur une note plus réflexive, il serait nécessaire d'élargir notre travail. En effet, la richesse des données empiriques et la triangulation entre différents matériaux n'ont ici été possibles qu'en limitant les cas étudiés par des critères de choix raisonné. Il serait intéressant de développer une approche comparative impliquant différents contextes scolaires ou différentes villes.



Références

- Amérigo, M., & Aragonés, J. I. (1997). A theoretical and methodological approach to the study of residential satisfaction. *Journal of Environmental Psychology*, 17(1), 47-57.
- André, I., Carmo, C., Abreu, A., Esteves, A., & Melheiros, J. (2012). Learning for and from the city: the role of education in urban social cohesion. *Belgeo*(4).
- Bacqué, M. H., & Fol, S. (2007). Effets de quartier : enjeux scientifiques et politiques de l'importation d'une controverse *Le quartier : enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales* (pp. 181-193). Paris : Authier, JY ; Bacqué, MH ; Guérin-Pace, F.
- Bailly, O., Cailliez, J., De Vos, B., Guyot, M., & Mihaly, A. (2007). Jeunes en ville, Bruxelles à dos. *Bruxelles en mouvement*, 198.
- Becker, H. (1985). *Outsiders : étude sociologique de la déviance*. Paris : Métailié.
- Becker, H. S., & Strauss, L. (1956). Careers, Personality, and Adult Socialization. *American Journal of Sociology*, 62(3), 253-263.
- Ben Ayed, C., & Broccolichi, S. (2009). Les inégalités sociospatiales d'accès aux savoirs. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Danhier, J. (2008). Papier de Travail : géographie de la discrimination positive. 2005-2006 et 2006-2007. Bruxelles : Etnic, Service des statistiques.
- Delwit, P., Rea, A., & Swyngedouw, M. (2007). *Bruxelles ville ouverte*. Paris : L'Harmattan.
- Devleeshouwer, P. (2012). *De l'école à la ville. Analyse des relations entre carrières scolaires, hiérarchies d'établissements et mobilités spatiales à Bruxelles.*, Université libre de Bruxelles - FNRS.
- Devleeshouwer, P., & Rea, A. (2011). Justification des différenciations scolaires par les acteurs de l'enseignement. *Éducation Comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 6, 161-180.
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2003). Le système scolaire en Communauté française. *Dossier du CRISP*, 59(décembre).
- Draelants, H., & Maroy, C. (2002). Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique. Louvain-La-Neuve : Girsef -UCL.
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers de recherche du Girsef*(27).
- Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2006). Le renouvellement du débat sur l'égalité à l'école : fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone. *Les Temps Modernes* (637-638).
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Enaux, C., & Gerber, P. (2008). Les déterminants de la représentation transnationale du bassin de vie. Une approche fondée sur l'attachement au lieu des frontaliers luxembourgeois. *Revue d'Economie Régionale & Urbaine* (5), 725-752.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris : Seuil.
- Gallez, C., & Kaufmann, V. (2009). Aux racines de la mobilité en sciences sociales. Contribution au cadre d'analyse socio-historique de la mobilité urbaine. In M. Flonneau & V. Guigueno (Eds.), *De l'histoire des transports à l'histoire de la mobilité ?* (pp. 41-55). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded theory ; pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.



- Hughes, E. C. (1937). Institutional Office and the Person. *American Journal of Sociology*, 43(3), 404-413.
- Jacobs, D., Rea, A., & Hanquinet, L. (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.
- Jacobs, D., Teney, C., Caillier, L., Lothaire, S., & Rea, A. (2009). *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande selon la nouvelle étude PISA 2006*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs, M. (2014). Ethnographie de la sociabilité juvénile à l'école : les effets du cadre scolaire sur l'organisation ethnique des relations sociales. *Uzance, A paraître*.
- Jamoulle, P., & Mazzocchetti, J. (2011). *Adolescents en Exil*. Louvain-la-Neuve : Harmattan-Academia.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research : A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kokoreff, M. (2005). L'expérience urbaine des jeunes. Des territoires périphériques aux espaces de centralité. In G. Capron, G. Cortès & H. Guétat-Bernard (Eds.), *Liens et lieux de la mobilité. Ces autres territoires*. (pp. 205-221). Paris : Belin.
- Lemaire, M., & Chamboredon, J.-C. (1970). Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement. *Revue française de sociologie*, 3-33. doi: 10.2307/3320131
- Lösch, A. (2006). Combining Quantitative Methods and Grounded Theory for Researching E-Reverse Auctions. *Libri*, 56, 133-144.
- Nagels, C., & Rea, A. (2007). *Jeunes à perpète. Génération à problème ou problème de génération*. Belgique : Academia Bruylant.
- Olivier De Sardan, J. P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données anthropologiques. *Enquête*, 71-109.
- Ouali, N., & Rea, A. (1994). La scolarité des élèves d'origine étrangère : différenciation scolaire et discrimination ethnique. *Critique régionale* (21-22), 7-55.
- Ouali, N., & Rea, A. (1995). Insertion, discrimination et exclusion : cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois. *Point d'appui, TEF (ULB)* (11).
- Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'État : l'École et ses experts en France*. Paris : Raisons d'agir, 252 p.
- Ramadier, T. (2002). Rapport au quartier, représentation de l'espace et mobilité quotidienne : le cas d'un quartier périphérique de Québec-ville. *Espaces et Sociétés* (108-109), 111-131.
- Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed method studies, *Research in Nursing & Health*, pp. 246-255. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10871540/>
- van der Graaf, P. (2011). *Out of place? Young people's sense of belonging in marginalised neighbourhoods*. Paper presented at the ESA 2011 Conference, Social Relations in Turbulent Times, Geneva, Switzerland.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle : regards croisés sur l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration*. Belgique : Bruylant-Academia.
- Verhoeven, M. (2006). Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de reproduction culturelle ? *Éducation et Francophonie* (n° spécial coordonné par Gérin-Lajoie : La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste), 95-110.
- Verhoeven, M., Rea, A., Martiniello, M., & Delvaux, B. (2007). Analyse des parcours scolaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en Communauté française de Belgique, Bruxelles : Rapport de recherche (ULB-ULG-UCL). Non publié.



Willaert, D., & Deboosere, P. (2005). *Atlas des Quartiers de la population de la Région de Bruxelles-Capitales au début du 21^e siècle*. Bruxelles: Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse.

Willems, T. (2014). L'intériorisation des hiérarchies scolaires et leur impact sur la façon d'envisager son parcours chez les élèves bruxellois. *Uzance, A paraître*.

Willis, P. (1977). *Learning to labour*. London: Gaver Publishing Company Limited.