Éducation comparée / nouvelle série, n°13, pp 151 - 179

Les effets de la déracialisation du système éducatif en Afrique du Sud : Vers une particularisation des politiques d'établissement

Marie JACOBS
HEP Vaud
Lausanne
Suisse

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse aux conséquences de la libéralisation de l'offre scolaire en Afrique du Sud sur la déracialisation du système éducatif. En montrant les effets de l'organisation du système en quasi-marché scolaire sur la construction de hiérarchies scolaires locales, il examine, à travers deux études de cas, les stratégies d'action des établissements du segment intermédiaire du système pour maintenir une position favorable au sein de cette hiérarchie. L'étude explique alors comment la particularisation des projets d'établissement induit des formes de socialisation distinctes entre pairs en fonction des contextes scolaires étudiés. Dans certains cas, les valeurs et les principes scolaires du projet d'établissement favorisent la déracialisation des relations entre pairs en son sein, dans d'autres, ils fragilisent au contraire la construction d'une sociabilité juvénile déracialisée.

MOTS CLÉS

Afrique du Sud ; post-apartheid ; système éducatif ; quasi-marché scolaire ; déracialisation.

ABSTRACT

This article studies the consequences of the liberalisation of school offer in South Africa on the deracialisation of the educational system. By showing the effects of school-quasi market on the constitution of local school hierarchies, it examines, through two study cases, school strategies of action to maintain a favourable position within this hierarchy. The results explain how the specialisation of school projects produces various forms of socialisation between learners according to the school contexts under study. In certain cases, school values and principles favour the deracialisation of peer relations,

in others cases, they weaken on the contrary the building of a deracialised youthful sociability.

KEYWORDS
South Africa; post-apartheid; school system; school quasi-market; deracialisation.

Introduction

Dans le courant des années 70 et 80, l'échec de la massification de l'accès à l'école unique et égalitariste a fait du modèle redistributif en éducation un nouvel enjeu de lutte contre les inégalités scolaires en Europe. Si les raisons invoquées sont généralement liées aux inégalités de réussite scolaire produites par l'école démocratique de masse, les principes économiques qui régulent l'offre éducative sont également mis en cause. Les politiques d'éducation prioritaires (PEP), qui font rupture avec le principe de l'égalité formelle, visent alors à accorder des moyens et des ressources financières et pédagogiques supplémentaires en faveur d'élèves en situation de désavantage scolaire. L'évolution des PEP et de leurs finalités (depuis le modèle de la compensation, à la lutte contre l'exclusion et aux principes de la pédagogie différenciée) sont des indicateurs permettant de comprendre les changements dans les modes de régulation des systèmes éducatifs occidentaux (Demeuse & Frandji, 2011). Cette grille d'analyse n'est sans doute pas directement applicable aux contextes éducatifs de pays émergents mais permet néanmoins d'étudier des processus structurels à l'œuvre dans ceux-ci. Le cas de l'Afrique du Sud en constitue un exemple. En effet, la réorganisation du système éducatif après l'apartheid a largement été pensée à partir de standards de référence prônés par les instances internationales sur l'efficacité et le pilotage des systèmes éducatifs (OCDE, Banque Mondiale). Parmi ces référents, la liberté de choix scolaire, mise en place en vue de réduire les dépenses publiques et de rendre le système plus égalitaire et efficace, est mise en péril par différentes stratégies d'acteurs (établissements et familles) et génère, au sein même du système éducatif sud-africain actuel, de nouvelles sources d'inégalités. Malgré une politique compensatoire qui s'efforce de combler le fossé structurel entre les établissements nantis de l'apartheid et les

établissements des townships, le refinancement du système scolaire de l'Afrique du Sud démocratique représente un coup colossal qui ne peut être résolu sur une dizaine d'années.

Cet article propose d'étudier les effets de la déracialisation du système éducatif après l'apartheid sur l'organisation de l'offre scolaire à l'échelon local. Il montre comment les politiques de déségrégation scolaire, reposant sur les principes de droit à l'éducation et de liberté de choix scolaire, ont imposé un cadre concurrentiel aux établissements menant à la construction de hiérarchies entre écoles en fonction de la qualité des infrastructures, de la qualité de l'enseignement, de la réputation de l'école, des filières proposées, de la proportion d'élèves en difficulté (Woolman & Fleish, 2010 ; Bamberg, 2004 ; Fiske & Ladd, 2004). À travers deux études de cas, l'étude décrit comment ces facteurs vont avoir des répercussions sur le cadre scolaire (stratégies d'action et projet de socialisation de l'établissement), c'est-à-dire sur les valeurs, les normes et les principes sur lesquels repose l'encadrement de la socialisation scolaire. Il s'agit de démontrer que l'établissement, selon la position occupée au sein de cette hiérarchie, va induire des formes locales de socialisation qui touchent à la façon dont se déroulent les rapports sociaux en son sein.

1. L'ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF PENDANT ET APRÈS L'APARTHEID

Pour comprendre le fonctionnement et l'organisation actuels du système scolaire sud-africain, il s'avère nécessaire de se pencher sur l'histoire et l'héritage racial de ce pays. L'apartheid, plus qu'un régime politique, a constitué le cadre de référence dominant dans l'organisation de la société sud-africaine (Nkomo, Chisholm, & McKinney, 2004). Le système d'enseignement de l'apartheid était organisé de manière séparée et inégalitaire en fonction des catégories raciales de la population. Les élèves blancs bénéficiaient d'un enseignement de qualité et étaient scolarisés dans des établissements jouissant de ressources financières confortables. Ils étaient scolarisés en vue d'occuper les places dirigeantes ou supérieures de la hiérarchie sociale. A l'inverse, les élèves noirs étaient scolarisés dans leur langue maternelle jusqu'à la fin du cursus en primaire bien que l'essor

économique de l'Afrique du Sud dans les années 60 a permis de prolonger la période de scolarisation au vu des besoins en main d'œuvre qualifiée (Carpentier, 2005). Etant donné le niveau peu élevé de formation des enseignants et la quasi-inexistence de ressources financières pour les écoles noires, ces élèves ne pouvaient pas être scolarisés dans des conditions d'apprentissage acceptables. La conception raciste de l'enseignement durant l'apartheid a conduit à la structuration d'un système éducatif cloisonné et à la sédimentation d'inégalités entre les différentes catégories raciales de la population. Ceci explique la détermination du gouvernement démocratique de 1994 de rappeler à plusieurs reprises, par l'intermédiaire de différents textes légaux (la Constitution sud-africaine de 1996, le South African School Act de 1996, le White Paper on Education and Training de 1995), la nécessité de rompre avec l'héritage de l'apartheid. Cette rupture historique explique également pourquoi, aujourd'hui, la question de la différence culturelle est une notion-clé et un opérateur de la démocratisation et de la déracialisation du système éducatif en Afrique du Sud. Alors que l'éducation était un des domaines de prédilection du régime raciste dans la réalisation de la « philosophie de développement séparé » (l'apartheid), dès la fin du régime de l'apartheid, c'est encore l'éducation qui sera mise en évidence comme outil central de la reconstruction d'une société sud-africaine unie (Carpentier, 2005).

1.1 La libéralisation de l'offre scolaire dans la transition post-apartheid : les enjeux cachés

Dans le contexte politique de cette gigantesque réforme éducative, la notion de droit à l'éducation est notoirement utilisée par les décideurs et les concepteurs de la politique éducative pour asseoir le principe central de cette réforme : la liberté de choix scolaire. Etant donné que la réforme scolaire en Afrique du Sud se fonde sur les principes de droit d'égalité d'accès et d'équité, la liberté de choix scolaire est alors considérée comme le pilier central pour assurer l'exercice de ces deux droits fondamentaux (Fiske & Ladd, 2004). Ce principe de liberté de choix va constituer le cadre politique d'organisation du système éducatif post-apartheid. Il incarne un enjeu central sur lequel prennent

part les débats et les négociations au moment de la réorganisation du système scolaire post-apartheid.

Les familles étant désormais libres de choisir l'école de leur choix, les établissements sont soumis à des relations de concurrence provoquées par l'organisation de l'offre éducative en quasi-marché scolaire (Woolman & Fleish, 2010). « Dans le champ scolaire, le quasi-marché est une forme institutionnelle qui suppose un principe de libre choix de l'école par les usagers, un principe de financement au moins partiellement public des établissements en fonction du nombre d'élèves et une autonomie pédagogique et gestionnaire de l'établissement » (Maroy & van Zanten, 2007, p. 468). Dans cette logique, les élèves représentent non seulement une valeur financière en raison du calcul de l'enveloppe accordée à chaque établissement en fonction du nombre d'élèves, mais également en raison d'une valeur pédagogique selon leurs caractéristiques individuelles plus ou moins désirables. Ces deux critères influent sur la nature des relations compétitives entre établissements (Maroy & Delvaux, 2008) d'un même espace local et forcent ces derniers à mettre en place des logiques d'action pour maintenir un seuil suffisant d'inscriptions scolaires et, souvent, attirer les élèves qui collent à leur projet éducatif. Les établissements scolaires sont d'autant plus en compétition qu'ils dépendent, pour une grande partie de leur financement, de l'allocation provinciale calculée en fonction du ratio élèves/enseignants, de la localisation de l'établissement mais surtout des montants d'inscription scolaire (National Norms and Standards for School Funding ou NNSSF[1]). Le système scolaire sud-africain est donc régulé d'une manière qui articule les politiques éducatives des instances publiques et un fonctionnement de marché. Cependant, la régulation par les instances publiques tient plus d'une gestion des flux des populations scolaires que d'une réelle politique de déségrégation et d'égalité (Payet & Deneuvy, 2011).

1 Le NNSSF a été conçu pour redresser les inégalités scolaires héritées de l'apartheid selon un mécanisme de calcul d'allocation de redistribution du budget d'éducation provincial en fonction de quintiles attribués aux établissements. Ce quintile est calculé en fonction du taux de revenus, de chômage et d'illettrisme du bassin scolaire de l'établissement. Le premier quintile correspond aux écoles les plus pauvres et le cinquième, aux écoles les moins pauvres.

Or, à la fin des années 1990, malgré la prédominance du modèle de régulation par le marché, la plupart des analystes et des décideurs politiques s'accordent sur le fait que la quasi-privatisation du système éducatif a inévitablement entraîné la réinscription des schémas radicaux inégalitaires de l'apartheid (Woolman & Fleisch, 2010). Autrement dit, la reproduction des inégalités d'accès à un enseignement de qualité entre les anciennes catégories raciales de l'apartheid puisque ce sont les populations noires et coloureds des townships qui pâtissent des conditions d'enseignement (infrastructures, moyens de financement de l'établissement, formation des enseignants) les plus défavorables. Le paradoxe de cette politique de déségrégation a été d'occulter les inégalités socio-économiques héritières du régime de l'apartheid et leurs conséquences en termes d'inégalités scolaires (Jansen, 2000). Aujourd'hui, alors que certains établissements tentent tant bien que mal de maintenir par le biais de frais de scolarité élevés leur position favorable sur le quasi marché scolaire, d'autres écoles font face à une dégradation croissante de leurs conditions matérielles d'enseignement et à une concentration d'élèves peu rentables.

1.2 Les obstacles à l'exercice de la liberté de choix scolaire

Un des outils mis en place pour remédier aux inégalités produites par le régime de l'apartheid a été la constitution du conseil d'administration scolaire (school governing body) dont l'objectif est de mettre les parents à contribution dans les affaires scolaires de l'école de leur enfant. Comme l'Etat ne pouvait assurer la totalité des coûts liés à l'élargissement de l'offre scolaire et au refinancement des établissements désavantagés, la réduction des dépenses d'éducation a compté en partie sur la collaboration des parents auxquels on a accordé le droit de prendre part à la gestion administrative et financière de l'établissement. En contrepartie, les établissements scolaires ont été autorisés à réclamer des frais de scolarité tout en veillant à la préservation du principe d'équité de façon à ne pas exclure les familles pauvres. Ceci signifie que la mise en place des conseils d'administration des écoles a permis d'un côté d'éviter la fuite des élèves blancs dans les écoles privées et de l'autre, de faire des

usagers de l'école une source de financement importante. C'est donc en mobilisant l'argument démocratique et au nom du droit des parents de participer aux décisions scolaires que l'Etat a pu légitimement tabler sur le financement partiel des écoles par la communauté scolaire. L'instauration de cette politique éducative était d'autant plus subtile qu'elle instituait les parents comme garants du droit à l'éducation, en participant et en permettant à l'Etat d'atteindre ses objectifs d'accès, d'équité et de qualité d'éducation (Bamberg, 2001, 2004). En résumé, au cours de ce processus de décentralisation du système éducatif, l'accent sur le droit à l'éducation a permis d'une part de légitimer la liberté de choix scolaire et, d'autre part, de renforcer le financement partiel du système éducatif par les familles et le secteur privé. Ce faisant, la décentralisation du système visant soi-disant la démocratisation de l'accès a conféré davantage de pouvoir aux conseils d'administration des établissements et à leurs stratégies d'inscription.

Les obstacles principaux qui entravent l'accès sont généralement directement liés aux stratégies éducatives du conseil d'administration qui fixe les frais de scolarité et la langue d'enseignement. Par exemple, dans le cas de l'admission scolaire, le South African Schools Act (SASA, 1996) accorde l'autorité et la responsabilité au conseil d'administration scolaire pour fixer les conditions d'admission – pour que les élèves admis conviennent aux besoins des établissements – mais en s'assurant que celles-ci n'enfreignent pas les lois nationales qui protègent contre les discriminations. Or, le SASA ne définit pas explicitement l'interprétation qui peut être faite de la discrimination. Ces conseils n'ont pas le droit de refuser une inscription si la famille ne peut payer les frais de scolarité, ni si l'élève ne semble pas correspondre au projet scolaire. Malgré ces contraintes, ceux qui souhaitent sélectionner officieusement leur population scolaire trouveront souvent d'autres manières (la langue d'enseignement comme l'afrikaans, les résultats obtenus au diplôme d'enseignement primaire, les compétences sportives, etc.), pas forcément légales, d'exécuter des politiques d'admission qui désavantagent les élèves des catégories raciales historiquement discriminées (Lungu, 2001). A l'heure actuelle, ces comités ne favorisent pas nécessairement l'admission d'élèves issus de familles aux revenus faibles pour éviter

d'imposer aux familles plus aisées de subsidier l'inscription des élèves moins favorisés. Même si les écoles sont tenues de veiller à ne pas discriminer les élèves en fonction du revenu des parents, on sait, au niveau des instances hiérarchiques, qu'il arrive régulièrement que certains se renseignent sur la capacité des parents à payer les frais de scolarité.

L'ensemble de ces externalités négatives de la liberté de choix scolaire fait que les inégalités socio-économiques entre établissements se sont progressivement creusées, ce qui nous conduit aujourd'hui à parler en termes de quasi-marché scolaire segmenté et cloisonné (Payet & Deveuvy, 2011)

1.3 Le « segment intermédiaire », une position particulière sur le quasi-marché scolaire

Entre les écoles très prestigieuses privées du nord de Johannesburg et les écoles extrêmement défavorisées des townships (zones résidentielles pauvres attribuées aux populations non blanches durant la politique ségrégationniste de l'apartheid) au sud de la ville, il existe des établissements qui connaissent des transformations emblématiques de l'Afrique du Sud arc-en-ciel, c'est-à-dire le lieu où s'opère la déségrégation tant sur le plan de la mobilité géographique que sociale. La notion de « segment intermédiaire » (Payet & Deneuvy, 2011) permet de mettre en lumière le positionnement particulier de ces établissements dans la hiérarchie scolaire locale. En effet, il existe des grandes disparités entre les écoles privées très privilégiées pour lesquelles les frais de scolarité peuvent monter jusqu'à l'équivalent de 15000€/par an, et puis les écoles très défavorisées des townships qui sont déclarées « écoles sans frais scolaires » (no fee schools). Plus de la moitié des élèves d'Afrique du Sud sont scolarisés dans des écoles disposant de ce statut (60% des élèves payent des montants inférieurs à 100 euros/mois, 51% des élèves ne payent pas de frais de scolarité). Seulement 20% des élèves sont scolarisés dans des écoles réclamant minimum 50 euros de frais scolaires/mois.

Le segment intermédiaire se rapporte à des établissements qui se situent entre ces deux extrêmes (écoles privilégiées du nord de

Johannesburg et écoles pauvres du township) et qui font face à des transformations majeures au niveau de la déségrégation et de la déracialisation de leur public, au niveau de la disponibilité ou de l'approvisionnement en ressources matérielles et symboliques, et au niveau de la décentralisation de la gouvernance du système éducatif. Sous les pressions concurrentielles qui éclatent avec l'arrivée du quasi-marché scolaire et à défaut de pouvoir se positionner avantageusement dans la hiérarchie scolaire locale, ces établissements du segment intermédiaire tendent à se spécialiser dans un segment précis de cette hiérarchie pour attirer des profils spécifiques d'élèves. Nous faisons l'hypothèse que ces écoles sont des espaces scolaires en quelque sorte expérimentaux du modèle de la nation arc-en-ciel (inventée par l'archevêque Desmond Tutu, cette métaphore est généralement utilisée pour symboliser la diversité culturelle du peuple sud-africain). Les changements profonds qui touchent ces écoles après l'apartheid modifient l'échelle de critères d'attractivité (déterminée en fonction de l'histoire démographique, de l'évolution du capital social ou de l'affiliation politique de ces établissements) qui les met en concurrence sur le quasi-marché scolaire. .

Pour étudier comment ces derniers se positionnent dans ce segment intermédiaire, il s'agit d'examiner leurs stratégies d'action et leur projet de socialisation. Ce projet de socialisation renvoie aux objectifs qui sont formulés explicitement dans le projet d'établissement et aux objectifs implicites de la socialisation scolaire (les valeurs et les codes scolaires). Ce que dit l'institution scolaire de manière visible ou inavouée dans le quotidien, non seulement dans la présentation qu'elle fait d'elle-même mais surtout dans ses actions. Le projet de socialisation peut être appréhendé à travers l'étude de l'ordre scolaire local, autrement dit l'organisation des liens établis entre l'établissement et la communauté scolaire/le quartier à travers une double dimension : l'engagement de l'école vis-à-vis de l'environnement local d'un côté, et la participation de cet environnement local au projet d'établissement de l'autre (l'engagement et les possibilités de collaboration existant pour les parents d'élèves et d'autres partenaires institutionnels potentiels avec l'établissement). Ces différentes formes identifiables d'ordre scolaire local font que l'école peut potentiellement se positionner contre le

quartier ou avec le quartier (Payet, 2005). Le premier cas renvoie à une volonté des établissements scolaires de s'isoler, en partie, de leur environnement local de façon à tendre vers une conception plus générale de l'éducation dans la société. Le second cas renvoie à des établissements scolaires qui s'investissent activement dans un projet social avec la communauté environnante, d'où provient la majorité de leur population scolaire. Le caractère général ou particulier du projet éducatif se décline ainsi sur différents registres et peut recouvrir différentes formes d'ordre local : des formes menant à des pratiques institutionnelles « répressives-éducatives » et d'autre conduisant à des pratiques plutôt « civiques-culturelles » (Payet, 2005, p. 55). Notre postulat de départ soutient que le type de relation construite entre l'établissement et le quartier/la communauté environnant(e) est révélateur des valeurs et principes véhiculés dans le projet de socialisation.

2. LA PARTICULARISATION DES PROJETS D'ÉTABLISSEMENTS : ÉTUDES DE CAS

2.1 Terrain et méthodes de recherche

Cet article est issu de recherches menées dans le cadre d'une thèse de doctorat (Jacobs, 2012). Les résultats d'analyse s'appuient sur un corpus empirique constitué d'observations ethnographiques (Woods, 1990) et d'entretiens compréhensifs (Kaufman, 1996). Ces données ont été récoltées sur une période d'une année et demi dans deux écoles secondaires situées au centre et au sud de la ville de Johannesburg (appelées dans le texte Bafana High School et Makeba High School). Ce sont des établissements qui se distinguent par une position intermédiaire (en référence à la notion de segment intermédiaire) sur le quasi-marché scolaire et que nous avons qualifiés de multiculturels et sensibles. Multiculturels puisque ces établissements tendent à encadrer une population scolaire très hétérogène du point de vue culturel et social, et sensibles puisqu'ils sont, en raison d'une population scolaire moins favorisée et plus diversifiée du point de vue culturel, moins attractifs sur le marché scolaire et par conséquent plus susceptibles d'être soumis aux logiques de ségrégation sociale et

ethnique. Les élèves qui ont été interrogés ont entre 16 et 19 ans et sont scolarisés dans les deux dernières années (grade 11 et grade 12) de l'enseignement secondaire qui dure cinq ans.

2.2 Bafana High

Les stratégies d'action de l'établissement en fonction des ressources héritées

Bafana High fut à l'origine un établissement public réservé aux filles des familles blanches résidant dans le quartier. Lorsque le régime de l'apartheid s'affaiblit, la majorité des familles blanches quittent progressivement la localité pour s'établir ailleurs suite à l'accélération de l'installation de familles noires dans le quartier. Ceci provoque de grands bouleversements démographiques qui se répercutèrent dans les écoles puisqu'en 1989, l'établissement n'encadre plus que 150 élèves alors que celui-ci pouvait accueillir jusqu'à 750 enfants. La diminution importante de la population scolaire pousse le gouvernement à fermer l'école au début des années 90 alors que de nombreux enfants (non blancs) du quartier ne sont pas scolarisés. Face à cette situation, l'école, s'oppose finalement à la décision du gouvernement et ré-ouvre ses portes en 1992, sous le nom de Bafana High, de manière à scolariser tous les enfants du quartier indifféremment du genre ou de la catégorie raciale.

Les élèves qui sont inscrits à Bafana High proviennent majoritairement (à 80%) des quartiers contigus à l'école comme Hillbrow, Berea, Yeoville (qui sont des quartiers défavorisés avec un taux élevé de populations issues de l'immigration[2]) et un cinquième d'entre eux des townships tels que Soweto ou Alexandra. Ceci donne un aperçu des conditions sociales et des caractéristiques culturelles des élèves. Bafana High est un établissement situé dans un quartier

2 Dans les années 80, Hillbrow était un quartier du centre de Johannesburg réputé pour son caractère cosmopolite et multiracial mais, après l'apartheid, le quartier a vu la densité de sa population fortement augmenter suite à l'afflux de populations issues des townships, des zones rurales et de l'immigration (notamment le Zimbabwe, la RDC et le Nigéria). Les infrastructures et le logement se sont progressivement dégradés étant donnée l'aggravation de la criminalité et l'abandon des pouvoirs publics sur ce territoire.

considéré comme très dangereux à Johannesburg à cause du taux élevé de criminalité et de pauvreté, de personnes sans-abris et de population issue de l'immigration : « Cette école secondaire est une école du centre-ville de Johannesburg, située au nord de Hillbrow, la zone urbaine la plus densément peuplée en Afrique du Sud et connue pour être le centre de la criminalité du pays »[3] (document présentant l'histoire de l'école). Pour cette dernière raison, il y a un nombre assez important d'élèves dans cette école qui est issu de l'immigration[4] et qui partage ou non la nationalité sud-africaine de ses camarades. Une partie importante des élèves habitent également loin de l'école (plus d'une heure de transport). La volonté de venir dans cette école est probablement liée à la réputation de l'école et au fait qu'elle soit située en ville en dehors des townships. Ces stratégies qui consistent à envoyer son enfant dans l'école du centre-ville, même à Hillbrow, correspondent à la volonté des familles d'activer l'ascenseur social grâce au choix de l'établissement. Cependant, c'est aussi un établissement qui a une politique large d'ouverture et d'accueil de différents profils d'élèves. Il arrive parfois que la direction accepte des élèves qui ont été exclus d'autres établissements, selon des accords informels entre écoles puisqu'il est très difficile de renvoyer un élève.

La question du financement et des fonds est cruciale et constitue un immense défi auquel doit faire face le chef d'établissement et le conseil d'administration de l'école. A Bafana, seulement 30% des parents payent des frais de scolarité. Or, malgré sa situation dans un quartier pauvre, le classement en position 4 dans les quintiles (calcul du National Norms and Standards for School Funding) ne lui permet pas

3 Version originale en anglais: This secondary school is an Inner City School of Johannesburg, situated on the northern side of Hillbrow, the most densely populated urban area in South Africa, and popularly known as the crime centre of the country.

4 Proportions d'élèves migrants (sans compter les élèves issus de l'immigration) parmi l'ensemble des élèves qui se sont inscrits pour la première fois à Bafana High cette année et qui n'ont jamais été enregistrés dans d'autres écoles de la province :

2010 : 11/ 23 élèves (dont 7 élèves de la République Démocratique du Congo et 4 élèves du Zimbabwe) ;

2009 : 4/15 élèves (dont 2 élèves de la RDC et 2 élèves du Zimbabwe) ;

2006 : 11/21 élèves (dont 6 élèves de la RDC, 4 élèves du Zimbabwe, et 1 élève de Somalie) ;

2005 : 3/27 élèves (dont 1 élève du Botswana et 2 élèves du Zimbabwe).

de compter sur des allocations suffisantes du gouvernement. Les frais de scolarité s'élevant à 400€, un faible pourcentage des familles est capable de payer l'entièreté du montant. Pour pallier la faible rentrée de fonds via les frais scolaires, l'école et surtout la direction se sont engagés dans un important travail de conférences dans différentes associations, clubs et compagnies privées de façon à trouver des sponsors pour financer la scolarité des élèves, engager davantage d'enseignants et entretenir ou rénover les infrastructures scolaires. Aussi, Bafana High se distingue par des stratégies d'action d'adaptation au public.

« L'école secondaire de Bafana, qui ne discrimine pas en fonction de la race, du sexe ou de la confession religieuse, s'efforcera d'aider ses élèves à atteindre leur plein potentiel dans les sphères académique, intellectuelle, sociale, culturelle, spirituelle et athlétique. Le conseil d'administration et la direction de l'école secondaire de Bafana s'engagent à promouvoir un idéal pédagogique en adhérant à des valeurs et des attitudes qui promouvront la poursuite d'une société libre et démocratique. Nous espérons atteindre cet objectif en faisant preuve de responsabilité envers la communauté et envers nous-mêmes en encourageant la liberté de pensée et d'expression parmi nos élèves »[5] (revue officielle de l'établissement qui présente son projet pédagogique et éducatif).

L'ordre scolaire local

À Bafana High, la culture scolaire pourrait se résumer par l'affirmation suivante : « L'équité, c'est l'éducation, c'est pourquoi le gouvernement dit d'aller à l'école pour apprendre les principes de la démocratie » (notes d'observation durant un cours d'éducation à la citoyenneté). Il faut souligner l'utilisation significative d'un

5 Version originale en anglais: Bafana High School, which does not discriminate on the basis of race, sex, or religious affiliation, will endeavour to assist its learners to reach their full potential in academic, intellectual, social, cultural, spiritual, and athletic spheres. The Governing Body and Staff of Bafana High School have a commitment to promoting an educational ideal by espousing values and attitudes, which will promote the continuation of a free, democratic society. We hope to achieve these aims by demonstrating a sense of responsibility to our community and ourselves and by encouraging freedom of thought and expression in our learners.

vocabulaire emprunté aux discours démocratiques dans cette école, non seulement dans le cadre de cours qui seraient les plus propices à ces échanges mais aussi dans les cours de sciences de la vie, d'anglais, de business ou d'histoire.

(Jeudi 3 juin 2010) Le cours d'histoire porte sur la nouvelle Constitution sud-africaine. L'enseignante explique: « *chacun doit avoir l'opportunité de contribuer à la Constitution parce que la Constitution doit représenter les valeurs de chacun* ». Puis les élèves sont invités à répondre à une question qui se trouve dans leur livre d'exercice « *Pourquoi est-ce important que la Constitution soit plus puissante que l'opinion publique ?* ». Elle explique alors que si elle faisait un débat en classe au sujet de l'homosexualité, chacun irait de son petit argument en exprimant son propre point de vue. Puis elle demande aux élèves ce que signifie le mot démocratie pour ceux-ci. Les élèves répondent : « *des droits égaux* », « *chacun a son mot à dire sur ce qui se passe dans ce pays* ». L'enseignante explique que la Constitution sud-africaine a été écrite en privilégiant le langage ordinaire aux termes légaux pour que tout le monde puisse l'apprendre et connaître ses droits et de façon à construire une culture des Droits de l'Homme et une démocratie constitutionnelle.

Cet extrait illustre, à travers des faits observés en classe, comment se traduit le registre démocratique scolaire dans le contenu des cours. Cette situation d'apprentissage dévoile toute la complexité de la confrontation entre le registre démocratique porté par l'institution scolaire (les valeurs et principes de la citoyenneté et de respect de la diversité culturelle) et les identités individuelles des élèves qui apportent dans cet espace leur bagage et leur héritage culturel. La saillance de ce registre démocratique dans l'espace scolaire va conduire les élèves à prendre davantage position et à construire un regard critique et réflexif sur leur ancrage communautaire comme leur tradition, les pratiques culturelles de l'environnement familial et l'identité culturelle (par exemple « cela veut dire quoi être Zoulou, Xhosa, Swati aujourd'hui dans une démocratie constitutionnelle ? »).

Aussi, la capacité de l'école à laisser un champ des possibles à l'expression de la différence culturelle tout en soulignant l'importance

des principes égalitaristes se traduit également dans un ordre scolaire local qu'on pourrait qualifier de communautaire et de civique. Cette dimension communautaire fait référence à l'ouverture dont fait preuve l'institution scolaire sur la vie du quartier, aux familles des élèves, pour renforcer la solidarité de la communauté à l'égard de l'école et inversement. De façon à faciliter le processus de scolarisation et à faire de l'école un espace de socialisation qui puisse combler les lacunes ou les fragilités du milieu de vie des élèves, l'établissement scolaire estompe les frontières avec le quartier environnant et désacralise ainsi le rapport à l'école (Payet, 2005). La dimension civique de l'éducation tient dans l'engagement politique de cet établissement durant la transition post-apartheid et qui entraîne la présence de registres propres à la démocratie et à la citoyenneté dans les contenus pédagogiques. Alors que l'école n'insiste pas sur le vocabulaire-type de la nation arc-en-ciel (ceci est sans doute lié à la présence importante d'élèves issus de l'immigration), elle met davantage en avant la question des droits et des obligations des élèves dans une société démocratique.

2.3 Makeba High School

Les stratégies d'action de l'établissement en fonction des ressources héritées

Makeba High est un établissement qui, avant la fin du régime de l'apartheid, était réservé à la population blanche des quartiers résidentiels avoisinants. Historiquement, ce quartier rassemblait des ouvriers et des artisans blancs de classes sociales modestes. En 1995, le vote favorable des parents des élèves permet à l'école d'être parmi les premiers établissements[6] du district à ouvrir ses portes aux élèves de toutes les catégories raciales (indiens, coloureds et noirs) de l'apartheid. Aujourd'hui, Makeba High compte plus de 1640 élèves qui sont encadrés par un staff administratif et enseignant d'environ 90 personnes. L'école est située au sud de Johannesburg, juste en dessous

6 Dès 1991, les écoles anciennement « blanches », qualifiées aujourd'hui d'ex-modèle C, ont pu accueillir des élèves catégorisés comme noirs, indiens ou coloureds (jusqu'à 50 % de leur population) tout en restant partiellement subsidiées par l'Etat.

du périphérique qui délimite le centre de la ville des banlieues pauvres (dont le township de Soweto, d'Eldorado et de Leinasia et des campements informels).

Makeba High se distingue par des stratégies d'action qui oscillent entre conquête et diversification de façon à préserver une réputation favorable dans l'environnement institutionnel local. Tout d'abord, l'école cultive l'image positive (dans le contexte sud-africain) d'une école multiculturelle en mettant en avant l'histoire de la transition vers le modèle C comme un choix politique, et son ouverture à la diversité culturelle comme un fondement de son identité. Cela fait d'ailleurs partie de ses priorités puisque la direction veille à attirer des élèves issus de milieux sociaux et de groupes culturels diversifiés.

« En 1995, l'école ouvrait ses portes à tous les enfants d'Afrique du Sud, les enfants noirs, coloured, et indiens [sachant que l'établissement encadrait déjà des élèves "blancs"]. Nous étions une des premières écoles à faire cela. Je crois que c'est très stimulant et excitant de travailler dans une école comme Makeba parce qu'elle représente tous les différents groupes culturels du pays » [7] (Chef d'établissement, novembre 2010).

Cependant, les relations concurrentielles semblent plus pesantes qu'à Bafana High pour cet établissement qui cherche à maintenir une position favorable dans la hiérarchie des écoles ex-blanches du sud et du centre de Johannesburg. En effet, l'école est particulièrement attractive pour la fraction supérieure de la population résidant dans les townships adjacents puisqu'elle est située à une distance raisonnable de Soweto et d'Eldorado Park. L'école tempère alors cet afflux d'élèves pour drainer d'autres profils plus favorisés ou aux meilleurs résultats académiques. Car si l'étiquette ex-blanche fonctionne positivement auprès des parents du township, pour les parents du quartier de Makeba, c'est la composition relativement ethnique de l'école qui les freine. A titre d'exemple, de nombreux

7 Version originale en anglais : In 1995 the school opened its doors to all the children in SA, black, coloured and indian children. We were one of the first schools to do that. […] I believe that it's very challenging and exciting working in a school like Makeba High school, because it represents all the different cultural groups in the country.

élèves de l'école résident à Eldorado Park ; or, c'est un quartier qui pâtit d'une très mauvaise réputation. Cette réputation ternit ainsi l'image de l'école où on dit qu'il y a beaucoup de problèmes de drogue et de discipline liés à la présence de gangs de jeunes issus de ce quartier. Makeba High cherche par conséquent à conserver cette image de multiculturalité équilibrée en mettant en œuvre plusieurs stratégies de positionnement. Elle diversifie par exemple son offre par l'entremise d'une série d'options que ne proposent pas d'autres établissements ou se distingue par ses exploits en remportant des compétitions sportives provinciales inter-écoles. Enfin, l'école peut compter sur des fonds suffisamment confortables puisque les frais de scolarité s'élèvent à 500€ et le conseil d'administration scolaire parvient à récolter différents subsides.

L'ordre scolaire local

À Makeba High, il existe une disjonction entre l'implantation géographique de l'école et les quartiers de provenance de la majorité de la population scolaire. Etant donné l'écart entre les caractéristiques sociales et culturelles de la population scolaire et celles de la population enseignante, cet établissement tend à élaborer un projet éducatif qui vise une intégration heureuse de l'élève par le biais d'une culture scolaire forte mais avec des pratiques institutionnelles concentrées à l'intérieur des murs de l'école. Ces pratiques ciblent des domaines d'action qui favorisent le déroulement de la scolarité et non pas la création d'un lien privilégié avec l'environnement institutionnel ni avec les quartiers de résidence des élèves. On peut ainsi qualifier l'ordre scolaire local d'éducatif, autrement dit, la définition par le haut du projet d'établissement puisque le projet de socialisation de l'école tend vers une conception plus générale de l'éducation dans la société. Cela est visible dans le rôle déterminant que l'école prétend jouer au sein du district où le gouvernement provincial met à l'essai des projets pédagogiques pilotes. Ceci signifie qu'en acceptant d'être le laboratoire d'observation des changements de curriculum ou de méthodes pédagogiques et en acceptant cette étiquette multiculturelle (malgré une surreprésentation d'élèves issus des quartiers ségrégés et défavorisés du sud), Makeba High résiste aux effets pressants de la

ségrégation propre aux contextes du sud de Johannesburg tout en garantissant les principes d'égalité et de service public.

« Notre vision est celle d'une communauté scolaire Makeba dans laquelle tous les élèves seront outillés pour accéder à une éducation tout au long de la vie et à des opportunités de formation qui contribueront à améliorer leur qualité de vie, celle de la communauté et de notre pays »[8] (revue officielle de l'établissement qui présente son projet pédagogique et éducatif).

« Notre mission est de s'assurer de subvenir aux besoins de tous les élèves de l'école secondaire Makeba selon une approche pédagogique holistique. Chaque enfant sera aidé afin de réaliser son potentiel maximum sur le plan académique, spirituel, social et extra-scolaire »[9] (revue officielle de l'établissement qui présente son projet pédagogique et éducatif).

Ayant fait partie des premières écoles ex-blanches qui ont voté l'intégration des élèves de différentes « *couleurs raciales* », Makeba cultive cette image posément inclusive de son projet de socialisation et s'engage activement dans la transition vers le nouveau modèle d'éducation nationale. Mais, en réalité, la culture scolaire fondée sur le principe de reconnaissance de la diversité est en équilibre instable entre une difficile remise en cause des anciennes conceptions et pratiques propres à la culture dominante blanche et une stratégie d'inclusion aux tendances culturalistes (Chick, 2002 ; Soudien, 2007). En témoignent par exemple l'organisation d'événements culturels dans l'école pour faire découvrir les spécialités de chaque culture : « *Tous les deux mois, on apporte un plat traditionnel de chaque culture. Du*

8 Version originale en anglais: Our vision is of a Makeba High School community in which all its learners will be equipped to access lifelong education and training opportunities, which will contribute towards improving their quality of life and that of this community and our country.

9 Version originale en anglais: Mission. To ensure that all the learners of Makeba High School are provided with the best holistic education. Each child will be helped to realise his or her maximum potential academically, spiritually, socially and extra-murally.

coup, c'est une autre manière d'interagir ensemble et d'apprendre des différentes cultures »[10] (Delphine, d'origine congolaise, grade 12).

Ce phénomène semble caractéristique de contextes scolaires multiculturels qui mettent l'accent sur l'ouverture aux diverses cultures. L'enquête de Vally et Dalamba (1999) montre ainsi que lorsque l'école se trouve très conservatrice à l'égard de ses valeurs et de ses principes, les élèves non blancs qui viennent s'inscrire dans ces écoles sont socialisés selon certains préjugés raciaux. On assiste alors, de manière inconsciente ou inavouée, à la dissimulation du modèle culturel et normatif dominant de l'établissement anciennement blanc. Les élèves se voient contraints de s'adapter aux exigences scolaires propres à l'école en faisant déni de leurs particularités culturelles. Les reliquats de cette culture scolaire blanche anglo-saxonne s'observent par exemple au niveau de la régulation des comportements à l'intérieur de l'école (les codes vestimentaires comme l'uniforme, les coiffures autorisées) la discipline, les pratiques institutionnelles comme les assemblées, les annonces à l'interphone, etc.

(Mardi 21 septembre 2010) Afin de réaliser un entretien avec un élève de grade 11, je demande la permission d'occuper un des bureaux du bâtiment central de l'administration. Mais en voyant la tenue de l'élève, la sous-directrice me répond d'un ton ferme que je ne peux pas l'interviewer. Un peu surprise de cette réponse, mon interlocutrice me répond qu'il doit d'abord arranger sa coiffure car ses dreadlocks ne sont pas suffisamment bien nouées derrière sa tête. Du coup, elle renvoie l'élève et lui dit de revenir lorsqu'il aura arrangé cela.

10 Version originale en anglais: *Like every two months, we bring like a traditional dish from each culture. Then you know another way of interacting with each other, and learning about different cultures.*

4. L'ORGANISATION SOCIALE DE LA DIFFÉRENCE CULTURELLE ENTRE PAIRS

4.1 Bafana High : la saillance des valeurs de la démocratie sur la malléabilité des relations sociales entre pairs

Dans cet établissement, les catégories raciales de l'apartheid ne semblent pas avoir prise sur le déroulement de la sociabilité juvénile. Les élèves expliquent que leurs amitiés se sont généralement construites au départ, à leur entrée dans l'établissement, et parfois suite à leur scolarité en primaire : « *Depuis [mon année en] grade 8, j'ai beaucoup d'amis donc je passe du temps avec beaucoup de gens, même si je m'en tiens surtout aux gens qui font de la géographie* »[11] (James, d'origine congolaise, grade 11). La réussite scolaire et le travail qui la conditionne orientent de manière manifeste la formation des groupes de pairs dans cet établissement. Au contraire, la visibilisation des différences culturelles apparaît comme un terrain d'échange ordinaire, échanges somme toute encouragés par la présence significative d'un discours fort sur la démocratie et sur l'égalité. Ainsi, la culture scolaire encourage les élèves à discuter de leurs particularités culturelles et à se positionner par rapport à leur héritage national, communautaire ou familial. L'école essaie, par le biais de ces droits et du principe démocratique d'égalité, de dégager l'individu de son inscription communautaire pour relativiser la prégnance de cet ancrage sur l'identité. « *Je ne dis pas que parce que je suis congolais, je dois agir comme cela, non. Nous sommes tous égaux. Ce truc culturel et d'où tu viens, c'est quelque chose d'autre. Ce qui compte c'est la personne elle-même, qui tu es* »[12] (Kevin, d'origine congolaise, grade 11).

Aussi, les élèves apprennent progressivement à construire un discours critique au regard de certaines pratiques ou croyances

11 Version originale en anglais: *Since grade 8 I had a lot of friends so, I hang out with a lot of people, although I kind of stick to people who are doing geography a lot.*

12 Version originale en anglais: *I don't say because I'm Congolese I must act like this, no. We're all equal. The cultural stuff and where you come from, that's something else. What matters is the person himself, who you are.*

traditionnelles et discutent souvent ensemble des conflits que cela génère par rapport à leur éducation familiale. Ils ne semblent pas mobiliser les catégories raciales pour décrire leurs relations amicales : « *la race n'est pas le problème* », « *ils se fichent d'où tu viens* », « *ils viennent juste [à l'école] et restent ensemble* ».

A Bafana High, tout se passe comme si les interactions sociales s'établissaient à travers un espace liminal fruit d'une multiplicité de référents hétérogènes issus de valeurs religieuses, de principes démocratiques, de référents populaires globalisés, etc. La création de ce registre d'expression propre à l'école est symptomatique du caractère inter-ethnique de la sociabilité juvénile. Une série d'expressions et de joutes langagières sont employées par les élèves afin de souligner cette diversité ou de renverser les étiquettes ethniques généralement attribuées à l'institution (un ghetto scolaire à Hillbrow, des élèves migrants, une école black et pauvre, etc.). Certaines étiquettes sont d'ailleurs utilisées afin de tourner en dérision les représentations négatives associées à l'ancienne école noire comme pour éloigner le stigmate ethnique de cette catégorisation sur leurs identifications. Par exemple, pour se taire, les élèves se rappellent eux-mêmes à l'ordre en utilisant les expressions suivantes : un élève rappelle ses camarades à l'ordre, « *hé les gars, respectez-vous !*» puis enchaîne « *hé les babouins, la ferme !* », « *negro !* ».

Le répertoire religieux peut également servir de substrat symbolique aux échanges entre élèves, à la confrontation de leurs opinions, et à la fabrication de cet espace liminal propice à la remise en question des étiquettes ethniques ou à la création de nouvelles catégories d'identification.

(1er juin 2010) Thapelo (« noir », Xhosa) m'explique qu'ils ont eu une discussion houleuse avec Shoneez (« coloured ») (ils sont bons amis). En effet, comme elle est musulmane, elle lui a expliqué qu'elle ne mangeait rien qui ne soit pas hallal. Thapelo lui a alors rétorqué que s'il décidait de l'inviter chez lui et constatait qu'elle n'acceptait pas de manger le repas parce qu'il n'était pas hallal, il considérerait cela comme du racisme. Juste après cette discussion, les organisateurs de l'atelier de photographie appellent les élèves pour commencer en leur

demandant d'apporter leur carte d'identité. Thapelo lance alors à Shoneez sur le ton de la blague : « *Apporte ta carte d'identité musulmane !* » (« *Bring your Muslim ID* »).

4.2 Makeba High : la racialisation des représentations

Dans cette première école, les anciennes catégories raciales semblent encore très actives dans les représentations sociales des élèves. Ces derniers n'hésitent pas à mobiliser celles-ci pour décrire les différents regroupements entre pairs dans la cour de récréation de façon à mettre en évidence les lignes de fracture raciale dans leurs affinités. L'extrait ci-dessous présente une description nuancée des différents groupes d'élèves à partir des anciennes catégories raciales.

« *Certaines personnes trouvent que c'est mieux d'être en contact avec le même groupe culturel parce qu'on se comprend plus. Certaines personnes trouvent que c'est difficile d'être en contact avec des noirs quand on est coloured ou bien avec des noirs quand on est blanc. Ils préféreraient plutôt être avec des noirs s'ils sont noirs ou bien avec des blancs s'ils sont blancs. Depuis ce truc racial, il y a certaines personnes qui n'aiment pas certains groupes de gens à cause de leur apparence ou des choses dans lesquelles ils croient. [...] Donc il y a différents centres d'intérêt, par exemple vous verrez que les noirs font du bruit, jouent au foot alors que les autres se détendent juste en discutant et tout ça* »[13] (Nkuli, originaire du Swaziland, grade 12).

Comme le montre Dolby (2001), les élèves interrogés dans notre recherche tendent à justifier ces regroupements en fonction des anciennes catégories raciales par le partage de goûts, de pratiques juvéniles ou de vécus communs. De la même manière que les jeunes des contextes scolaires français ségrégés justifient leur groupe ethnique par le partage de traits communs (van Zanten, 2001), ces

13 Version originale en anglais: *Some people find it better to interact with the same culture group like you understand each other more. Some people find it difficult to interact with black in coloured or black in white, they rather be black to black or white to white or indian and indian. Since the racial thing, there are some people that do not like certain group of people because of the way they look and the stuff we believe in. [...] So there are different interests like black people you find them making noise, playing soccer and the others are just chilling and talking and everything.*

élèves sud-africains mobilisent spontanément les anciens stéréotypes ordinaires de l'apartheid pour décrire le déroulement de leur sociabilité juvénile dans la cour de récréation et conférer un sens à l'existence de fractures raciales entre pairs : "*Par exemple, nous, la communauté noire, nous sommes très bruyants alors que la communauté indienne, ils sont très calmes* », « *Ce sont principalement les indiens et les coloureds qui font des trucs pas bien comme la drogue et tout ça* ».

Comment expliquer la prégnance des catégories raciales sur les représentations des élèves et les logiques de regroupement entre pairs en fonction de ces mêmes catégories ? Nous avons mentionné le fait qu'il existait des contradictions idéologiques internes dans cet établissement. Ces contradictions se manifestent lorsque l'écart entre les valeurs scolaires et la réalité des actions pédagogiques est le plus visible. Il existe de manière structurelle, une tension entre le discours politique de la nation arc-en-ciel et la persistance de pratiques institutionnelles héritées du passé. Dans la mesure où le corps professoral ne s'est pas complètement déracialisé, les élèves se heurtent ainsi à des logiques de fonctionnement encore marquées par le régime de l'apartheid. Cette tension est d'autant plus résistante qu'elle ne s'exprime que très rarement dans le quotidien scolaire. Les divisions se manifestent alors dans des périodes où l'équilibre fragile se brise lorsque, par exemple, des débats politiques chauds éclatent en classe, qui soulèvent des enjeux de justice et d'équité (comme le mouvement de grève et les désaccords entre syndicats d'enseignant, la politique de discrimination positive appelée « Black Economic Empowerment », la reconnaissance des différents confessions religieuses dans l'enceinte scolaire, etc.) et font réapparaître les cicatrices de l'apartheid.

Notre hypothèse suggère que les élèves de Makeba, porteurs de l'étiquette « ex-modèle C »[14] seraient davantage en position d'insécurité au niveau de leur construction identitaire, étant donné la distance, pour la majorité d'entre eux, entre l'environnement

14 Ils sont considérés comme les élèves ex-modèle C puisqu'ils appartiennent à cette catégorie de population favorisée des townships qui ont pu avoir accès aux écoles de l'ancien système d'enseignement blanc de l'apartheid.

communautaire et scolaire. Il se fait qu'une part importante de la population scolaire de Makeba High réside dans les anciens quartiers ségrégués de l'apartheid (Soweto, Eldorado Park, Lenasia, Orange Farm), et sont généralement issus de la fraction sociale favorisée des populations résidant dans ces townships. Ces élèves en transit évoluent constamment dans des contextes de vie très différents et sont amenés à se positionner face à ces deux logiques d'appartenance ; celle de la communauté résidentielle qui reste très significative en Afrique du Sud, et celle de la communauté scolaire qui incarne le projet démocratique de la société sud-africaine. En franchissant symboliquement et physiquement ces anciennes frontières de l'apartheid, ces élèves sont confrontés à de nouveaux modèles de socialisation qui remettent parfois en question leurs référents communautaires. Or, Makeba High n'offre pas nécessairement de ressources identitaires stables pour aider ces élèves à se construire en dehors ou à côté de leur communauté d'appartenance. Les contradictions internes du projet d'établissement tendent alors à renforcer les identifications raciales des élèves, au lieu de leur offrir des ressources pour conjuguer au mieux ces différentes logiques d'appartenance.

6. CONCLUSION

Ces deux études de cas mettent en lumière les effets du quasi-marché scolaire sur la particularisation des politiques locales des établissements de Johannesburg puisque ceux-ci sont contraints à se spécialiser étant donnée leur position instable sur le quasi-marché scolaire. Ce phénomène structurel est le résultat de constructions sociales de hiérarchies entre écoles et entre publics scolaires à partir de catégories ethniques et sociales spécifiques aux contextes étudiés. Face à la dialectique de la différenciation, nous avons montré pourquoi la stabilité ou la survie de ces établissements dépendait fortement de la manière dont ils allaient faire front ou pallier les effets néfastes de ces catégories. Des points de comparaison peuvent ainsi être établis avec les externalités négatives auxquelles ont conduit certaines politiques d'éducation prioritaire en Europe. L'organisation de l'offre scolaire en quasi-marché entrave dans les deux cas les politiques de

déségrégation scolaire et conduit à des mécanismes de différentiation entre établissements à partir des catégories sociales et ethniques.

En révélant le jeu de repositionnement de ces établissements dans la transition post-apartheid, nous avons décrit les différentes stratégies adoptées pour obtenir les ressources matérielles et symboliques nécessaires à leur fonctionnement et au maintien d'une position avantageuse. Un regard rétrospectif sur l'évolution des ressources (celles dont ils ont héritées, celles nouvellement acquises par effets du levier différencialiste) nous enseigne que certaines écoles sont en progression sur cette échelle symbolique du système alors que d'autres descendent de leur ancien piédestal privilégié. En réalité, ce jeu de repositionnement des établissements dans le segment intermédiaire du système est le fruit d'un processus identitaire. Selon des mécanismes similaires aux établissements situés dans une niche éducative de systèmes scolaires belges ou français, ces établissements apparaissent en quête d'identité (Draelants & Dumay, 2011), dans un contexte plus global de recomposition et de redistribution des ressources symboliques et matérielles. Nous avons vu comment la politique éducative en Afrique du Sud pense l'égalité et la différenciation, mais qu'en-est-il des effets concrets de ces mesures sur les capacités d'action des établissements ? Ces écoles du segment intermédiaire font face à une série de contradictions liées à la fois à leur histoire, c'est-à-dire à l'ancien système d'enseignement dont elles sont héritières, aux demandes et exigences de la politique éducative en termes d'efficacité, de qualité et d'équité, et aux attentes qui émanent du côté de la communauté environnante et des familles, qui exigent des écoles qu'elles exaucent leurs vœux de démocratisation et de réussite sociale. Ceci permet d'expliquer la persistance de pratiques institutionnelles guidées par des principes et valeurs majoritairement issus de la culture blanche anglo-saxonne à Makeba High. Or, les contradictions internes générées par la coexistence de différents registres de discours influencent significativement le déroulement des rapports sociaux dans ces contextes scolaires sensibles. L'organisation de la différence culturelle entre pairs prend ainsi des significations très différentes à Bafana High et à Makeba High. Ces établissements sont amenés à se positionner face aux interdépendances compétitives du

quasi-marché scolaire, ce qui altère la portée de leur discours sur la diversité. Le pluralisme civique en vigueur dans le modèle d'intégration sud-africain s'opérationnalise, dans le premier cas, selon des pratiques qui parviennent à associer le discours égalitariste à l'expression des différences à l'école. Mais, dans le second cas, ce pluralisme civique s'enlise dans l'idéologie universaliste et procède davantage de l'accommodation de la diversité culturelle, d'une attitude « colourblind » qui sous-entend qu'une conformité culturelle est souhaitable (Adam, 2011).

Références bibliographiques

ADAM, I. (2011). Une gestion différenciée de la diversité. Les politiques d'intégration des personnes issues de l'immigration en Flandres, en Wallonie et à Bruxelles (1980-2006). Dans Ringelheim, J., & Foblets, M.-C. (dir.), *La diversité culturelle en droit belge* (p. 251-300). Louvain-la-Neuve, Belgique: Academia-Bruylant.

BAMBERG, I. (2001). Éducation et démocratisation en Afrique du Sud: le nouveau système éducatif et décentralisé face à la reproduction des inégalités. *Autrepart*, *17*, 91-110.

BAMBERG, I. (2004, mars). *Droits à l'éducation en Afrique du Sud: une démocratisation de l'éducation entre banalisation de l'accès et libre choix*. Communication présentée au colloque international: le droit à l'éducation, quelle effectivité au Sud et au Nord ? Ouagadougou, Burkina Faso.

CARPENTIER, C. (2005). *L'école en Afrique du Sud. Entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*. Paris, France: Éditions Karthala.

CHISHOLM, L. (dir.) (2004)., *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*. Cape Town, Afrique du Sud: Human Sciences Research Council.

CHICK, K. (2002). Constructing a multicultural national identity: South African classrooms as sites of struggle between competing discourses. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *23*(6), 462-478.

DOLBY, N. (2001). *Constructing Race. Youth, identity and popular culture in South Africa*. New York: State University of New-York.

DRAELANTS, H., VAN OUYTSEL, A., & MAROY, C. (2004). Logiques locales d'établissements et mise en œuvre d'une réforme. Le cas de l'organisation des années complémentaires dans deux établissements contrastés. Dans Frenay, M., & Maroy, C. (dir.). *L'école, six ans après le décret « missions »* (p. 209-235). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.

DRAELANTS, H., & DUMAY, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

FISKE, E. B., & LADD, H. F. (2004). *Elusive Equity. Education reform in post-apartheid South Africa*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

JACOBS, M. (2012). *La construction identitaire des élèves à l'épreuve de la différence à l'école: Ethnographie de la sociabilité juvénile à Bruxelles et à Johannesburg à la lumière des modèles d'intégration et des processus de différenciation institutionnelle à l'œuvre dans ces systèmes éducatifs* (thèse de doctorat). Université catholique de Louvain / Université de Genève, Belgique / Suisse.

JANSEN, J. (2000). Rethinking Education Policy-Making in South Africa: Symbols of Change, Signals of Conflict. In Kraak, A., & Young, M. (dir.), *Education in Retrospect*. Pretoria, Afrique du Sud: Human Sciences Research Council.

KAUFMANN, J.-C. (1996). L'*entretien compréhensif*. Paris, France: Éditions Nathan.

LUNGU G. (2001). The educational policy process in post-apartheid South Africa : an analysis of structures. In Sayed, Y. & Jansen, J. (dir.), *Implementing education policies. The South African experience*. Cape Town: UCT Press.

MAROY, C., & VAN ZANTEN, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, *49*, 464-478.

NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION. (1995). *White Paper on Education and Training* (notification 196 de l'année 1995). Récupéré du site du Département d'Education de la République d'Afrique du Sud :http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=855fT9w3A2U%3D&tabid=191&mid=484

NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION. (1996). *The South African School Act* (numéro 184 de l'année 1996). Récupéré du site du Département d'Education de la République d'Afrique du Sud : http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=808cFmkP8U4=

NKOMO, M., MCKINNEY, C., & CHISHOLM, L. (2004). *Reflections on School Integration*. Cape Town, Afrique du Sud: Human Sciences Research Council.

PAYET, J.-P. (2005). Les mondes scolaires sans qualités. *La matière et l'esprit, 2*.

PAYET, J.-P., & DENEUVY, M.-A. (2011). La segmentation du marché scolaire en Afrique du Sud: les paradoxes d'une politique de déségrégation raciale. *Éducation comparée*, *6*, 91-110.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. (1996). *Constitution of the Republic of South Africa*. Pretoria, Afrique du Sud: Government Printer.

SOUDIEN, C. (2007). *Youth identity in contemporary South Africa. Race, culture and schooling*. Claremont, Afrique du Sud: New Africa Books.

SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS. (2011). *South Africa Survey 2010/2011*. Johannesburg, Afrique du Sud. Récupéré du site de l'Institut de recherche sud-africain sur les relations raciales: http://www.sairr.org.za/services/publications/south-africa-survey/south-africa-survey-online-2010-2011/education

VALLY, S., & DALAMBA, Y. (1999). *Racism, Racial Integration and Desegregation in South Africa Public Secondary School, A Report on a Study by the South African Human Rights Commission*. Johannesburg: SAHRC.

VAN ZANTEN, A. (2001). L'école de la périphérie. Paris, France: PUF.

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France: Armand Collin.

WOOLMAN, S., & FLEISH, B. (2009). *The Constitution in the classroom: law and education in South Africa 1994 - 2008*. Pretoria: Pretoria University Law Press.