Éducation comparée / nouvelle série, n°6, pp. 91-109

La segmentation du marché scolaire en Afrique du Sud

Les paradoxes d'une politique de déségrégation raciale

Jean-Paul Payet
Marie-Anne Deneuvy
SATIE,
FPSE,
Université de Genève,
Suisse

RÉSUMÉ

L'Afrique du Sud démocratique a hérité un système éducatif divisé et ségrégé selon la nomenclature raciale en vigueur sous l'apartheid. La déségrégation raciale de l'école sud-africaine est en réalité loin d'être achevée. L'article met en évidence les paradoxes d'une politique souhaitant à la fois accorder une liberté de choix à toutes les familles et éviter la fuite des familles blanches vers l'enseignement privé. Une enquête dans quatre établissements secondaires du sud de Johannesburg illustre le développement d'un marché scolaire de type « feed-back », entre des établissements scolaires géographiquement proches mais inégaux en termes d'offre scolaire, et dont l'attractivité est liée au type de public accueilli. Entre les écoles de l'élite blanche et les écoles pour les Noirs pauvres, un segment intermédiaire d'écoles incarne la réelle mais difficile évolution de l'école sud-africaine vers un modèle déracialisé.

MOTS CLÉS

Ecole, déségrégation raciale, Afrique du Sud, marché scolaire

ABSTRACT

Democratic South Africa inherited a divided and segregated educational system according to the racial nomenclature of apartheid. The racial desegregation of the South-African schools is actually far from being completed. The article highlights the paradoxes of a policy wishing both to give a freedom of choice to all families and to avoid the escape of the white families towards private schools. An investigation in four secondary schools in the south of Johannesburg illustrates the development of a "feedback school market" between schools geographically close but unequal in terms of resources, and whose attractivity is related to the type of public. Between schools of the white elite and those for the black poors, an intermediate segment of schools incarnates the real one but difficult evolution of the South-African school system towards a deracialized model.

L'Afrique du Sud en 1994 : les défis à relever pour la nouvelle démocratie

L'Afrique du Sud est un pays de contrastes : d'un côté, pays de la réconciliation réussie et force économique au sein du continent africain, de l'autre, l'héritage de l'apartheid, des disparités économiques entre les différents groupes de la population, un taux de chômage très important dans les couches de la population historiquement désavantagées et une société en proie à la violence ordinaire. Ces contrastes sous-tendent les paradoxes inhérents aux processus de déségrégation et de démocratisation mis en œuvre depuis une quinzaine d'années.

La ségrégation raciale mise en place par le régime d'apartheid touchait tous les aspects de la vie sociale. Concernant l'éducation, au principe du « développement séparé des races » s'ajoutait une organisation provinciale différente, et, en 1994, cohabitaient pas moins de 19 ministères de l'Education. Pour le nouveau gouvernement, il s'est agi en premier lieu de construire un système scolaire unifié et

non-discriminatoire, qui offre à tous l'accès à l'éducation[17]. Plus largement, la fondation de la nation arc-en-ciel (*rainbow nation*) supposait la dé-ségrégation de la société, la dé-racialisation des rapports sociaux et les mêmes droits et pouvoirs démocratiques pour tous les Sud-Africains. Le premier écueil tient bien évidemment aux héritages sociaux de l'apartheid : le pouvoir économique est quasi-entièrement entre les mains des Blancs, tandis que la pauvreté dans les *townships* est extrême. Et puis, il faut reconstruire les *townships*, incarnation de la ségrégation des populations, en faire des villes, des quartiers et faire disparaître les nombreux bidonvilles en lançant un grand programme de construction. L'Afrique du Sud est également confrontée à l'un des plus fort taux de criminalité du monde, la violence s'exerce partout, et notamment envers les femmes. Enfin, et bien que l'Etat sud-africain ait mis du temps à reconnaître le problème, le pays est l'un des plus touchés par la pandémie du sida, qui bouleverse radicalement la pyramide des âges[18]. Les défis à relever sont donc nombreux pour le pays, qui doit en même temps enrayer l'endettement de l'Etat et retrouver une place sur la scène internationale dont il avait été mis au ban.

L'organisation du système scolaire post-apartheid : un compromis entre impératifs politiques différents

La réorganisation du système scolaire avait commencé dès avant la fin officielle du régime d'apartheid. Des inflexions de la séparation stricte des races ont vu le jour dès 1990, sous la pression des contestations anti-apartheid dont les écoles ont été le théâtre, mais aussi pour des impératifs budgétaires. Ainsi, en 1990, la possibilité est donnée aux écoles blanches d'accueillir des élèves « noirs » (*ie* « non-

[17] Pour une analyse des transformations du système scolaire sud-africain et de leurs contradictions, voir Carpentier (2005), Motala et Pampallis (2001), Chisholm (2004) et Nkomo, McKinney et Chisholm (2004).

[18] En 2007, en Afrique du Sud, on estime à 5,7 millions de personnes, dont 280 000 enfants de moins de 15 ans vivant avec le VIH. La prévalence du VIH chez les adultes (15-49 ans) s'établit à 18,1 % et est une des plus élevées au monde (ONUSIDA, 2007). Il faut ajouter que ce taux moyen recouvre des inégalités sociales très fortes.

blancs »[19]). Deux ans plus tard, un modèle unique d'école (dit modèle C) est imposé par l'Etat, celui d'une école au mode de financement mixte, l'Etat subvenant aux salaires des enseignants et au matériel pédagogique de base, tandis que les familles devaient s'acquitter de frais de scolarité. En contrepartie, celles-ci acquéraient plus de pouvoir sur le fonctionnement de leurs écoles, *via* la mise en place d'un comité de gestion (*School Governing Body*[20]) composé majoritairement de parents d'élèves.

En lien avec la politique de réconciliation nationale qui promeut le consensus politique, la réforme du système scolaire fut le fruit de négociations entre les représentants des différentes forces politiques et syndicales. Leurs intérêts divergents expliquent l'écart du texte final par rapport aux premières promesses faites par le gouvernement. Si les premiers programmes proclament l'éducation comme un droit fondamental, promettent la gratuité de l'enseignement et désignent comme objectifs prioritaires la transformation du système racial, l'égalité d'accès à l'éducation et un contrôle démocratique par tous les acteurs concernés, de nombreux chercheurs sud-africains analysent le

19 Pendant l'apartheid, le terme « noir » désignait les trois catégories de populations classifiées comme non blanches, soit par ordre hiérarchique décroissant dans l'idéologie raciale, les Indiens (Indians), les Métis (Coloured) et les Africains (Africans). Depuis 1994, les catégories raciales font l'objet d'un intense travail politique et ordinaire de redéfinition, rejet, réappropriation, etc. Ici, nous utiliserons ces termes en faisant référence aux anciennes classifications, de telle manière à rappeler la réalité de l'héritage de l'apartheid. La recherche dont cet article est issu traite par ailleurs l'enjeu des redéfinitions de soi, chez le personnel scolaire, dans un contexte de dé-racialisation (voir Franchi & Payet, 2006, 2010 ; Payet & Franchi, 2008, 2009). Sur ces questions, voir également Stevens, Franchi & Swart (2006).

20 Ces comités de gestion composés d'une majorité de parents d'élèves sont mis en place au début des années 1990. L'institution leur accorde un rôle de premier plan dans la construction d'une nouvelle Afrique du Sud démocratique et plurielle, comme en témoigne la circulaire du mois de mars 2006 annonçant les prochaines élections des membres de SGB. Cette élection est placée sous le thème « Transform, Democratise, Deracialise and Functionalise our institutions ». Le texte décline également les tâches qui lui sont dévolues : « Democratically SGBs are critical to : improve the quality of education ; ensure good gouvernance ; advance the democratic transformation of our society ; ensure that schools serve the interests of the community and meet the expectations of parents ; assist in spreading the cost of education across users and society as a whole ; combat racism, sexism and all other forms of unfair discrimination and intolerance, and ; contribute towards the eradication of poverty and economic well-being of our society. » Le SGB est donc pensé comme le lieu de la participation démocratique des parents et, par extension, de démocratisation de la société.

résultat des négociations qui se concrétisent par la Loi sur l'Education[21] en 1996 comme une trahison envers les premiers objectifs, du fait du poids à la fois du *National Party*[22] et des représentants blancs des *School Governing Bodies* dans les négociations (Carpentier, 2005 ; Jansen & Taylor, 2003 ; Karlsson, 2002 ; Sayed, 1997 ; Wilibald Rembé, 2005).

Comme le montre bien Ingrid Bamberg (2004, 2006), le principe politique du droit fondamental à l'éducation pour tous s'est confondu avec la liberté du choix pour les familles. La menace était en effet très forte que les familles blanches désertent l'enseignement public pour recréer une ségrégation raciale *via* les écoles privées. Les représentants de ces familles appuyèrent de tout leur poids la généralisation du modèle C (voir *supra*), qui leur garantissait un contrôle sur le processus de transformation – et notamment la mise à distance des « nouveaux publics ». Ce modèle d'école fut ensuite présenté comme contribuant à la démocratisation du système scolaire par la participation des familles à l'organisation scolaire[23]. L'accent fut alors mis par le gouvernement sur l'ouverture des écoles comme une opportunité pour les populations « noires » d'accéder à de nouvelles écoles et la liberté de choix fut justifiée comme un droit démocratique à choisir l'environnement linguistique, religieux ou culturel d'enseignement pour son enfant.

Mais le pouvoir conféré aux familles permettait également à l'État de se désengager d'une part de ses dépenses d'éducation, dans la lignée

21 SASA : South African School Act.

22 Le National Party, parti qui fonda le régime d'apartheid en 1948, était au pouvoir jusqu'aux élections de 1994.

23 Le principe qui prévaut à cette gestion locale des établissements scolaires est celui de la « gouvernance ». Mais, comme le montre Bamberg (2004), ce vocable a un double sens qui tend à se confondre dans son utilisation par l'institution scolaire. D'une part, la gouvernance renvoie à un mode de gestion des ressources par les acteurs concernés, qui en vient à symboliser une gestion démocratique. Mais, d'autre part, si cette notion rencontre autant de succès dans la période de refonte du système scolaire, c'est avant tout pour répondre aux exigences des instances internationales, et notamment, celle de la Banque Mondiale, et s'assurer ainsi de leur soutien en présentant une bonne image sur la scène internationale. Les raisons économiques ne sont pas exemptes de ce choix (cf. *infra*).

de la politique générale d'austérité budgétaire fixée en 1996[24], puisque la contrepartie était la possibilité de fixer librement des droits de scolarité afin d'améliorer l'offre éducative, ce qui répondait également à l'inquiétude des familles favorisées par l'ancien régime (Fiske & Ladd, 2004). Les politiques de déségrégation et de démocratisation de l'enseignement ont ainsi favorisé l'apparition d'un marché scolaire, dont le jeu est d'autant plus important pour les écoles que le type de public qu'elles attirent détermine les ressources dont elles disposent.

Du côté des établissements scolaires : la différenciation de l'offre scolaire

Le système scolaire sud-africain est constitué de différentes strates de pouvoirs. La politique générale d'éducation est impulsée au niveau national, mais il revient ensuite aux provinces de la mettre en œuvre. De plus, les écoles[25], à travers le SGB, sont libres de définir des politiques d'établissement, en choisissant les langues d'enseignement[26], les filières proposées, les activités extra-scolaires et de fixer le montant des droits de scolarité afin d'améliorer les conditions d'enseignement, notamment en engageant des enseignants supplémentaires[27]. C'est bien là que se situe le paradoxe de la politique de déségrégation sud-africaine. En effet, en mettant l'accent sur l'accès à l'éducation pour tous, sur la possibilité pour les familles

24 Stratégie macroéconomique dite du GEAR (Growth, Employment, and Redistribution), adoptée par le gouvernement de Thabo Mbeki, en 1996. L'objectif du GEAR consiste principalement à instaurer une "économie concurrentielle à croissance rapide", en adoptant une stricte discipline fiscale et monétaire, en augmentant considérablement les investissements étrangers et nationaux, en ouvrant davantage l'économie à la concurrence internationale et en redéfinissant les dépenses publiques prioritaires.

25 Nous parlons principalement des « section 21 schools », dont les comités de gestion possèdent plus de pouvoirs, qui représentent près de 80% des établissements du Gauteng.

26 Il faut rappeler que la Constitution de l'Afrique du Sud post-apartheid reconnaît officiellement onze langues nationales (dont l'anglais, langue véhiculaire des échanges économiques internationaux).

27 Ce qui permet d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'enseignement/d'apprentissage, notamment en réduisant le nombre d'élèves par classe (dans les établissements les plus pauvres, celui-ci peut monter jusqu'à 60 pour les premières années du cursus secondaire) et en proposant un nombre d'options plus important.

« noires » d'accéder aux anciennes écoles blanches et en prônant la non-discrimination, les inégalités socio-économiques, pourtant héritées de la période de l'apartheid, et leurs conséquences en termes d'inégalités de l'offre scolaire sont invisibilisées. Car les montants des droits de scolarité varient considérablement d'une école à l'autre[28]. En 1998, le gouvernement décide pourtant d'accorder des exemptions pour les familles qui ne pourraient s'acquitter de ces frais, les établissements ne pouvant plus refuser des élèves insolvables. Mais, d'une part, l'espace urbain est toujours fortement ségrégé et pour les familles la « liberté de choix » ne s'exerce toujours qu'entre quelques établissements à proximité du lieu de résidence. D'autre part, et surtout dans les quartiers les plus pauvres, les familles ne sont que rarement informées de ce droit par les chefs d'établissement, car alors très peu de familles s'en acquitteraient.

En effet, les montants alloués aux établissements par les Départements d'Éducation, en fonction des caractéristiques socio-économiques du public, ne suffisent pas au financement quotidien des établissements. La décentralisation du système éducatif et le mode de financement des écoles ont pour conséquence de les rendre très dépendantes du contexte local dans lequel elles évoluent. De grandes inégalités en termes de ressources disponibles vont résulter de la capacité des familles à payer des droits d'inscription élevés, de la possibilité de collecter des fonds en organisant des évènements et de la présence ou non, dans l'environnement local et dans les réseaux des parents d'élèves, d'organisations susceptibles d'être des partenaires de l'école.

La notion de « marchés à feed-back » proposée par Gerorges Felouzis et Joëlle Perroton (2007) convient particulièrement pour décrire le contexte sud-africain, bien que les éléments de jugement du bien éducatif soient plus visibles en Afrique du Sud. Tout d'abord, l'ouverture des écoles et l'interdiction de toute discrimination ont recomposé fortement, parfois complètement, le public de certaines écoles, dans un jeu de chaises musicales. La composition ethnique des établissements peut alors jouer le rôle d'indice pour juger de la qualité

28 De 1 à 10 au sein de notre échantillon de recherche, de 1 à 100 si l'on inclut toutes les écoles, publiques et privées.

de l'enseignement, et notamment pour les familles blanches. Deux des établissements étudiés ont ainsi vu leur public traditionnel partir, au fur et à mesure que de nouvelles populations arrivaient. Ensuite, c'est bien le type de public que les établissements attirent qui va déterminer directement les moyens à disposition pour améliorer l'offre scolaire, en termes d'enseignements, de ratio élèves-enseignant et de vie scolaire (activités, manifestations mais aussi transport). Il est donc indispensable pour les établissements scolaires de bien se positionner – ou de se maintenir – sur ce marché scolaire en améliorant leur offre éducative, ce qui a pour conséquence d'en augmenter la diversification, et par effet pervers, l'inégalité.

Quelles stratégies des acteurs scolaires, dans quels espaces de concurrence ?

Le choix de l'établissement est censé être libre et il n'existe pas de carte scolaire. Mais face aux demandes de parents, principalement *Africans*, auprès d'anciens établissements *Indians* et *White* et à la sur-occupation de certaines écoles, le gouvernement a pris certaines dispositions et institué pour certaines écoles des bassins de recrutement prioritaires (*feeder zones*). Ainsi, sont prioritaires les élèves qui résident dans cette zone, ceux dont les parents y travaillent, ou encore ceux qui y ont suivi leur enseignement primaire. Pour éviter que des établissements écartent certains dossiers et pratiquent une discrimination voilée, c'est le Département provincial de l'Éducation qui est responsable de la gestion des listes d'attente et des affectations. De plus, dans le souci de déségréger les écoles, les frontières des districts scolaires ont été redessinées afin d'inclure des *townships* de toutes les anciennes catégories de populations. Ainsi, le système scolaire est régulée d'une double manière : par les instances publiques et par un fonctionnement de marché. Mais, comme en France, la régulation par les instances publiques tient plus d'une gestion des flux que d'une réelle politique de déségrégation et d'égalité (Laforgue, 2005).

L'enquête en Afrique du Sud[29] a été réalisée auprès de quatre établissements secondaires du Sud de Johannesburg, proches du *township* de Soweto. Chaque établissement retenu dans l'échantillon est issu de l'un des différents systèmes scolaires prévalant durant l'apartheid : écoles *African*, *Coloured*, *Indian* et *White*. Aujourd'hui, la composition ethnique de ces établissements a radicalement changé pour les anciennes écoles *Indian* et *White*, dans une certaine mesure pour celle du *township* historiquement *Coloured*, et pas du tout pour celle, historiquement *African*, localisée au cœur de Soweto.

Mais la déségrégation s'est faite sur le mode du glissement le long de l'ancienne hiérarchie raciale du groupe le plus dévalorisé/défavorisé vers le groupe voisin mieux placé, et non sur le mode d'une mixité plus aléatoire qui aurait contribué à une relativisation des anciennes catégories racialisées. De plus, la « nouvelle » distribution raciale dans les écoles s'est rapidement articulée à une distribution en termes de classes sociales, les classes moyennes retirant le plus de bénéfices d'une libéralisation du choix de l'établissement (Chisholm, 2004 ; Nkomo, McKinney & Chisholm, 2004). A ceci se rajoute le fait qu'aujourd'hui la répartition des dotations de l'Etat en matière d'éducation est calculée sur la base du quartier d'implantation des établissements scolaires - quartiers historiquement plus ou moins défavorisés (dans un ordre hiérarchique décroissant, *Indian*/*Asian*, *Coloured*, *African*) et privilégiés (*White*). Du fait de la ségrégation résidentielle persistante, cette catégorisation recouvre l'ancienne catégorisation raciale. Ceci ne va pas sans inconvénients lorsque se manifeste une disjonction entre captivité résidentielle et mobilité scolaire, ce qui, dans l'échantillon de l'enquête (comme le montre le tableau ci-dessous), est le cas de trois

29 L'enquête a été menée dans le cadre du programme de recherche « Dialogue et rapports interculturels : le rôle de l'école dans la construction d'un modèle démocratique participatif et pluriculturel en Afrique du Sud », sous la responsabilité de Vijé Franchi (Université Paris 5) et Jean-Paul Payet (Université de Genève), 2004-2008, CNRS & IFAS. La recherche visait à étudier les transformations des écoles en Afrique du Sud, en termes de racialisation/dé-racialisation des rapports sociaux. Elle a concerné trois niveaux : l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, les dynamiques identitaires des personnels scolaires et des élèves, les formes et manifestations de la violence scolaire. L'enquête a été réalisée dans quatre établissements secondaires de Johannesbourg, sur une longue durée (4 ans) et selon une méthodologie plurielle (observations, entretiens, analyse de documents, workshops, outils d'enquête participative).

établissements sur quatre. Ce système défavorise explicitement les établissements scolaires (ici surtout *Indian* et *Coloured*) qui ne peuvent pas compenser par les frais de scolarité demandés aux familles (ici établissement *White,* qui conserve une partie d'élèves issus du voisinage et attire les familles les plus favorisées des ex-*townships* voisins).

Tableau n°1 - Composition résidentielle et « raciale » des populations d'élèves et des équipes enseignantes dans les quatre établissements secondaires de l'enquête (chiffres fournis par les chefs d'établissements[30])

	Ancien système éducatif sous l'apartheid	**Flux d'élèves depuis la fin de l'apartheid**	**Composition « raciale » de la population d'élèves (en 2006-07)**	**Flux d'enseignants depuis la fin de l'apartheid**	**Composition « raciale » de l'équipe éducative (en 2006-07)**
BHUKULANI ***High School***	*African*	Elèves du voisinage (majoritaires) + Elèves d'autres écoles de Soweto	100 % *African*	Renouvellement des départs d'enseignants, seulement par des enseignants « *African* »	Uniquement enseignants *African*
ELDORADO ***High School***	*Coloured*	Elèves du voisinage (75 %) + Elèves en provenance de Soweto (25 %)	Elèves *Coloured* du quartier Elèves *African* en provenance de Soweto	Très peu de flux Stabilité des enseignants « anciens »	En quasi-totalité enseignants *Coloured* Quelques enseignants *African*
TRINITY ***High School***	*Indian*	Quasi-disparition des élèves du voisinage (5%) + Elèves en provenance d'un bidonville proche (25 %) et de Soweto (70 %)	Quasi-totalité d'élèves *African*	Très peu de flux Stabilité des enseignants « anciens »	Très majoritairement enseignants *Indian* Quelques enseignants *African*
MONDEOR ***High School***	*White*	Elèves du voisinage (minoritaires) + Elèves en provenance de Soweto	50 % d'élèves *Coloured* et *Indian* 40 % d'élèves *African* 10 % d'élèves *White*	Quelques départs d'enseignants anciens (*White*) Renouvellement majoritairement par des enseignants (*White*)	Très majoritairement enseignants *White* Quelques enseignants *Indian*, *Coloured* et *African*

30 L'usage des anciennes catégories raciales par les chefs d'établissements s'explique par le fait qu'elles servent encore à mesurer l'intégration, dans les nomenclatures des administrations scolaires actuelles.

Car il existe une grande disparité de moyens et de préoccupations entre ces écoles pourtant situées dans le même district. L'établissement scolaire, historiquement *African*, situé au cœur de Soweto, accueille des enfants issus de familles très pauvres, venant pour certains de bidonvilles, dans des situations familiales souvent précaires. Sans possibilité de lever des fonds auprès des populations qu'elle accueille, l'école recourt à l'aide d'organisations extérieures, sa préoccupation première étant de garantir une éducation de base dans un contexte précaire. L'école secondaire de l'ancien *township Coloured* doit également faire face à la pauvreté de son public et à l'environnement violent qui l'entoure. L'école secondaire située dans l'ancien *township Indian* a, quant à elle, attirée de nombreux élèves provenant de Soweto, tandis qu'une majorité de familles indiennes se tournaient vers l'enseignement privé confessionnel ou bien d'anciennes écoles réservées aux Blancs. Enfin, l'école historiquement *White* présente l'ouverture aux populations noires comme un choix politique et la diversité culturelle comme un fondement de son identité, mais le voisinage immédiat de l'école ne la fréquente presque plus.

Comme en France, des stratégies d'évitement de la part des publics traditionnels se mettent en place : d'une part des familles fuient vers le privé (notamment vers les écoles confessionnelles voisines de l'école historiquement indienne) et d'autre part, des familles recherchant une ascension sociale à travers l'accès à des écoles autrefois interdites donnent de fausses adresses. Les deux établissements *White* et *Indian* furent confrontés à la baisse de leurs effectifs avant 1994 et ouvrirent leurs portes à de nouvelles populations, ce qui accentua le départ de certaines familles du voisinage. Ils sont également soumis à la concurrence des écoles privées, qui attirent largement leurs publics traditionnels.

L'emplacement de deux des quatre établissements joue également un rôle. L'une des écoles est située à la bordure Nord de Lenasia, ancien *township Indian*, tout proche de Soweto. Cette proximité explique donc que des familles de Soweto y envoient leurs enfants, d'autant plus que la désaffection des familles *Indian* crée un appel

d'air[31]. La seconde école, historiquement *White*, est l'établissement secondaire le plus proche de Johannesbourg et elle se situe à l'extrémité du District 11 (*Johannesburg South*)[32]. Ainsi, elle attire les populations des anciens townships, et peut se positionner comme leader auprès du district en obtenant des résultats toujours dans le haut du tableau (le District 11, avec un taux de réussite aux *matrics*[33] de 64.63%, présente, en 2002, le taux le plus bas de la Province du Gauteng), mais seulement en comparaison avec les écoles de *townships*, aux moyens bien moindres. Cependant, on peut se demander si leur espace de comparaison, et celui des familles du voisinage, ne dépassent pas les limites du district et ne rejoint pas celui du district *Johannesburg North*, plus blanc. La concurrence du marché scolaire ne tient pas compte des délimitations administratives du *Gauteng Department of Education*[34]. Concernant la déségrégation, on est bien entre choix et contrainte. D'un côté, cette déségrégation lui permet d'adopter une position de leader face au GDE, mais de l'autre, le processus n'est pas quelque de chose de maîtrisé, et les jeux du marché scolaire entraînent une fuite des élèves les plus favorisés.

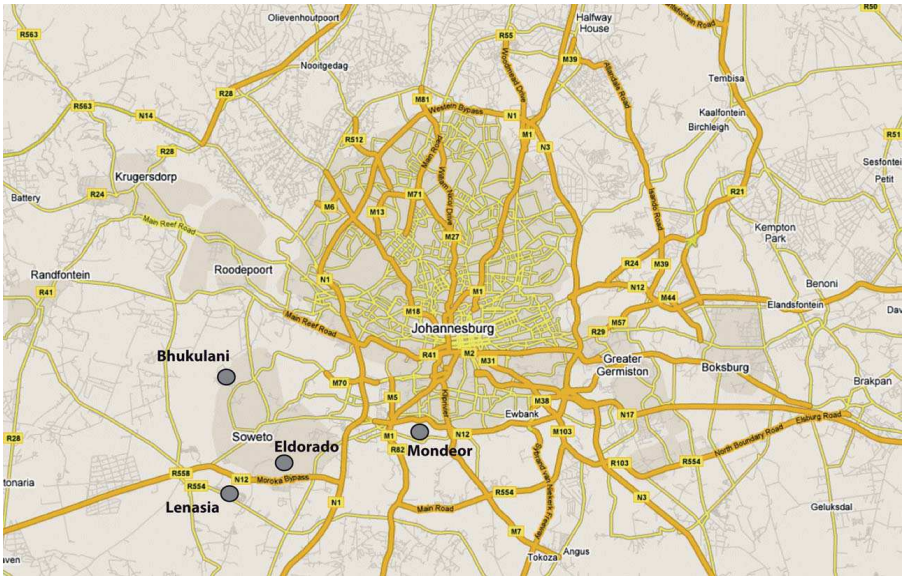
31 Cependant, on peut peut-être voir dans l'histoire de l'établissement un élément de compréhension. En effet, Lenasia fut un des rares *townships Indian* a avoir été un haut lieu de luttes anti-apartheid et d'engagement auprès de l'ANC (*African National Congress*), puis de l'UDF (*United Democratic Front)* lorsque le premier fut interdit. Ces luttes ont très certainement traversé l'école.

32 Le quartier historiquement blanc où se situe cet établissement secondaire est donc proche de Soweto, mais néanmoins séparé du *township* par une autoroute nationale.

33 Examen sanctionnant la fin des études secondaires.

34 GDE dans la suite du texte.

Carte n° 1 – Province du Gauteng (Afrique du Sud)



Carte n° 2 : Localisation des quatre établissements secondaires composant l'échantillon de recherche



Comme le montrent Christian Maroy et Agnès van Zanten (2007), la notion d' « espaces locaux d'interdépendance » est sans doute plus pertinente lorsqu'il s'agit d'analyser les jeux de concurrence entre établissements, dans un espace de proximité. Il s'agit d'identifier avec quels établissements les écoles se comparent, et quel type de public elles essaient d'attirer. En effet, d'une certaine manière, les quatre établissements observés font figure de leader sur leur segment de marché, segment qui n'est pas forcément celui sur lequel les établissements souhaiteraient se positionner. L'école située au cœur de Soweto attire de nombreux Sowetan du fait de ses résultats aux *matrics*. Mais la concurrence n'est établie qu'avec d'autres écoles du *township*. L'école historiquement *Coloured* souffre de sa proximité avec Soweto. Elle est attractive pour les *Africans*, mais nombre des acteurs scolaires (administration, enseignants) vivent ce changement de public comme un déclassement. Ce sentiment est proche de celui de l'ancienne école indienne, qui est composé majoritairement d'élèves *African*. Tandis que les cadres scolaires sont confrontés à la concurrence des écoles privées confessionnelles, ils comparent leur situation et leurs résultats avec les écoles blanches. Enfin, l'école historiquement *White*, située à l'extrême limite du district, si elle fait figure de leader en son sein, souffre de la comparaison avec les écoles voisines, elles aussi historiquement *White*.

Les écoles doivent se positionner sur le marché scolaire et promouvoir leur image afin d'attirer les familles. Cela est tout d'abord primordial parce que le nombre d'élèves détermine le montant de l'allocation provinciale versée aux écoles, mais aussi le nombre d'enseignants nommés – et rétribués – par le GDE. De plus, cela a une influence sur le montant des droits de scolarité qui peuvent être fixés. L'attractivité des écoles se fait par le biais des résultats qu'elles affichent, mais aussi par les activités (et notamment sportives) et les conditions d'enseignement qu'elles offrent. Or, nous l'avons vu, les écoles ne jouent pas à armes égales. Le choix de la langue d'enseignement, comme dans les écoles historiquement métisse et blanche, peut être une certaine manière d'indiquer une identité ethnique. Le montant des frais de scolarité peut également privilégier le recrutement de certaines catégories sociales, mais seulement dans les limites offertes par le bassin de recrutement de l'établissement.

Tableau n° 2 – Disparités des frais de scolarité et des taux d'encadrement dans deux établissements secondaires de l'échantillon

	Montant des frais annuels d'inscription (en rands)	**Nombre d'élèves/classe (dans les premiers degrés)**	**Nombre d'enseignants *(dont payés par l'État)***	**Ratio enseignant/élèves (dans l'établissement)**	**Nombre d'agents de service *(dont chauffeurs de minibus)***
BHUKULANI ***High School***	500 R	50 à 60	35 *(35)*	1 pour 35	0
MONDEOR ***High School***	5 000 R	30 à 40	63 *(48)*	1 pour 26	14 *(3)*

Les chefs d'établissement peuvent également jouer sur des offres codées qui structurent le marché, en fonction des attentes des familles qu'elles souhaitent attirer. Ainsi, les écoles de Soweto et d'Eldorado[35] mettent en avant leur taux de réussite aux *matrics*, supérieur à la moyenne du district. En plus de ce taux de réussite, l'établissement du quartier *Indian* met en avant ses résultats sportifs, signalant ainsi les activités qu'il peut proposer aux élèves. En revanche, l'école historiquement réservée aux Blancs ne se limite pas à mettre en avant les résultats aux *matrics*. Elle met l'accent sur les distinctions obtenues aux *matrics* et l'accès à l'enseignement supérieur (qui est très faible en Afrique du Sud). En outre, elle promeut une politique du *care* et de l'épanouissement personnel. Dans ce jeu d'attraction des familles, les discours sont donc différents, en relation avec la capacité des familles de décoder les informations, ou leurs attentes en termes de carrière scolaire (Payet, 1995).

[35] Ancien *township Coloured*, inséré dans Soweto.

Conclusion : segmentation et instabilité du marché scolaire

On a souligné que la politique de déségrégation, en mettant l'accent sur le droit à l'éducation et en faisant en sorte d'éviter la fuite des familles blanches vers l'enseignement privé, a présenté la liberté de choix comme à la fois une liberté d'accès et un principe démocratique de liberté. De même, la décentralisation du système éducatif et le pouvoir conféré aux comités de gestion des écoles ont été présentés comme faisant partie du processus de démocratisation de la société sud-africaine. Mais, les travaux des chercheurs sur ces questions et la recherche que nous avons menée montrent que les inégalités socio-économiques viennent contrarier ces intentions et aboutissent à une diversification de l'offre éducative, si bien qu'on peut parler d'un marché scolaire segmenté et cloisonné.

D'une part, les écoles privées, autant que certaines écoles publiques aux frais de scolarité prohibitifs, réservées à une élite restent très ségrégées, d'autre part, les écoles des *townships* les plus pauvres sont souvent submergées par les difficultés des publics qu'elles accueillent et n'ont pas de ressources pour y faire face, du fait d'une politique de déségrégation qui mise sur le long terme et une déségrégation par le haut. Entre ces deux pôles se situe le segment intermédiaire le plus ténu, comprenant les écoles qu'espérait voir apparaître le gouvernement, c'est-à-dire des écoles qui se sont ouvertes à de nouvelles populations en ascension sociale.

Mais ces écoles sont dans un équilibre précaire, n'étant jamais assurées d'éviter la paupérisation et la ségrégation engendrées par une ouverture trop grande aux élèves en provenance des familles des *townships*. Ce segment intermédiaire ressemble à une zone de fortes turbulences dans lequel la concurrence paraît quasi dérégulée, car l'État semble avoir peu de prises sur les processus tant objectifs que subjectifs de la déségrégation. Après les premiers compromis issus de la période de transition, la démocratisation semble se faire à rebours et les ajustements sont loin d'être terminés.

Références bibliographiques

BAMBERG, I. (2004). Droits à l'éducation en Afrique du Sud : une démocratisation de l'éducation entre banalisation de l'accès et libre choix. In AFEC. *Le droit à l'éducation : quelle effectivité au sud et au Nord ?*, Ouadadougou.

BAMBERG, I. (2006). Education, Democracy and Decentralisation. Education Policy Reforms in South Africa. Education policy reforms in South Africa (1994-2004). In A. Wa Kabwe-Segatti, N. Péjout et P. Guillaume (Eds.), *Ten Years of Democratic South Africa: Transition Accomplished?, Les Cahiers de l'IFAS*, 8, 91-106.

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

CHISHOLM, L. (Ed). (2004). *Changing Class. Education and social change in post-apartheid South Africa*. Cape Town: HSRC Press.

FELOUZIS, G., & J. PERROTON (2007). Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue Française de Sociologie* 48(4), 693-722.

FISKE, E., & LADD, H. (2004). Balancing public and private resources for basic education: school fees in post apartheid South Africa. In L. Chisholm, *Changing Class. Education and social change in post-apartheid South Africa*, 57-88. Cape Town: HSRC Press.

FRANCHI, V., & PAYET, J.-P. (2006). Dialogue et Relations Interculturelles. Le rôle de l'éducation dans la construction d'un modèle démocratique participatif et multiculturel en Afrique du Sud. *Lesedi* 5, 11-13.

FRANCHI, V., & PAYET, J.-P. (2010). "Vu d'en bas". La transformation de l'école sud-africaine, à l'aune des expériences subjectives. *Raisons Educatives* 14, 221-248.

JANSEN, J., & N. TAYLOR (2003). *Educational Change in South Africa 1994-2003: Case Studies in Large-Scale Education Reform*. Education Reform and Management Publication.

KARLSSON, J. (2002). The Role of Democratic Governing Bodies in South African Schools. *Comparative Education Review*, 38(3), 327-336.

LAFORGUE, D. (2005). *La ségrégation scolaire. L'État face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan.

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

MOTALA, E., & PAMPALLIS, J. (Eds.).(2001). *Education and Equity. The impact of State policies on South African education*. Cape Town: Heinemann.

NAIDOO, J. P. (2005). *Educational decentralization and school governance in South Africa: From policy to practice*. Paris: International Institute for Educational Planning.

NKOMO, M., MCKINNEY, C., & CHISHOLM, L. (Eds.). (2004). *Reflections on School Integration*. Cape Town: HSCR.

ONUSIDA. (2008). Rapport sur l'épidémie mondiale de sida. En ligne:http://www.unaids.org/fr/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/2008.

PAYET, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Armand Colin.

PAYET, J.-P., & FRANCHI, V. (2008). The Rights of the Child and « the Good of the Learners ». A comparative Ethnographical Survey on the Abolition of Corporal Punishment in South African Schools. *Childhood*,15(2), 157-176.

PAYET, J.-P., & V. FRANCHI (2009). "Mauvaises pratiques" et burn-out dans l'école sud-africaine. Une perspective compréhensive sur la relation éducative en contexte historiquement racialisé et en transformation. *Revue Africaine de Recherche en Education* (RARE), 1(36), 44.

SAYED, Y. (1997). Understanding educational decentralization in post-apartheid South Africa. *Journal of Negro Education*, fall.

WILIBALD REMBE, S. (2005). *The politics of transformation in South Africa: An evaluation of education policies and their implementation with particular reference to the Eastern Cape Province*. Doctor of Philosophy, Department of Philosophy, Rhodes University.