

Akkari, A. & Payet, J.-P. (Eds). (2010). Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification. (Raisons Educatives). Bruxelles : De Boeck.

« Vu d'en bas ».
La transformation de l'école sud-africaine,
à l'aune des expériences subjectives

Vijé Franchi* & Jean-Paul Payet**

***Université Paris X**

****Université de Genève**

1 INTRODUCTION

L'intégration de la dimension émotionnelle de la relation éducative (Salzberger-Wittenberg, Williams & Osborne, 1983 ; Youell, 2009) déplace l'épicentre du débat, de l'extérieur vers l'intérieur. Elle permet d'analyser les tensions qui surgissent entre une vision extérieure du système, où l'enseignant, l'élève et sa famille sont appréhendés par le biais réciproque des gestes professionnels des uns et des comportements scolaires des autres, et une vision interne, qui laisse une place à la subjectivité et aux différences entre les individus pris dans une interaction permanente entre leurs réalités internes et externes (socioculturelles hybrides). Les résultats d'une enquête longue et participative menée à Johannesburg dans quatre écoles secondaires mettent en évidence les différentes façons de percevoir et de comprendre, au niveau des divers établissements et de leurs communautés scolaires¹, les changements structurels et la réorganisation qu'a connus le système scolaire sud-africain depuis la fin de l'apartheid. L'analyse approfondie du vécu institué d'une pratique éducative en situation de transformation, telle que la vivent localement les enseignants, permet de cerner les facteurs qui sous-tendent et informent leur positionnement discursif et leur expérience

1. Cet article rend compte de l'enquête auprès des équipes administratives et des enseignants des écoles étudiées. Une partie de l'enquête auprès des élèves a fait l'objet de publications auxquelles nous renvoyons le lecteur (voir bibliographie)

émotionnelle et relationnelle par rapport à ces changements. À l'intérieur d'un système éducatif soumis depuis plus de 15 ans à des bouleversements rapides et profonds, quel est le portrait qu'en dressent les enseignants? Comment les acteurs supposés de la mise en œuvre concrète de la démocratisation de l'école – et de la société – vivent-ils ces transformations imposées d'en haut? Et ces transformations en sont-elles réellement? Ne dépendent-elles pas des capacités des acteurs «d'en bas» à les concrétiser, c'est-à-dire, en réalité, à se vivre eux-mêmes comme sujets du changement?

2 PROBLÉMATISATION

2.1 Le contexte

2.1.1 L'APARTHEID ET SON HÉRITAGE DANS LA TRANSFORMATION DÉMOCRATIQUE

L'Afrique du Sud est aujourd'hui emblématique d'une situation de rupture radicale avec un passé politique totalitaire. La particularité sud-africaine tient à la place qu'a occupée la «race»² dans la construction et l'entretien de l'apartheid et ses effets à long terme, tant au niveau des structures sociales que des structures mentales. L'Afrique du Sud s'est engagée en 1994 dans un double mouvement de démocratisation et de déracialisation. La nouvelle nation «arc-en-ciel» fonde son universalisme sur un respect de la pluralité des cultures (notamment au travers d'une reconnaissance officielle de 11 langues³). Malgré le démantèlement officiel de l'appareil législatif de l'apartheid et les intentions politiques des gouvernements démocratiques, les changements économiques et institutionnels ont été beaucoup plus lents et difficiles à mettre en place (Franchi, 2004), et il est peu probable que la majorité des Sud-Africains perçoivent des changements radicaux dans les conditions matérielles de leurs vies (Stevens, 2006). Les impératifs et les conséquences des transformations sociopolitiques des 16 dernières années font ressurgir la question de l'étendue de l'idéologie raciste dans l'Afrique du Sud post-1994 (Duncan, 2003; Franchi, 2004). L'interpénétration historique et le renforcement mutuel de la domination raciste et de l'exploitation capitaliste dans le développement de l'économie politique en Afrique du Sud exercent toujours une influence socio-économique et psychologique sur l'existence de la majorité des Noirs (Alexander, 1992). En témoignent des asymétries sociales importantes qui persistent et continuent à organiser le privilège et la précarité selon des lignes de démarcation «racialisées» (Franchi, 2004).

2 Voir *infra*

3 Dont l'anglais, langue véhiculaire des échanges économiques internationaux

2.1.2 LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUD-AFRICAÏN: ENJEUX DE LA TRANSFORMATION

Deux enjeux majeurs caractérisent le contexte de la transformation du système éducatif sud-africain: sa déségrégation raciale d'une part, sa modernisation selon un modèle globalisé d'autre part. Approcher la complexité du contexte sud-africain, c'est comprendre comment ces deux enjeux et leurs traductions pratiques ont interagi, produisant toute une série d'enchevêtrements non seulement entre le passé et le présent, mais aussi entre le «haut» et le «bas».

La déségrégation scolaire

Il existait, avant 1992, quatre systèmes scolaires différents, régis par des départements d'éducation distincts et ayant pour objectif de ségréguer les populations scolaires en fonction de la couleur de leur peau, ou, selon la nomenclature de l'apartheid, de leur «race» (blanche, noire, métisse, indienne et asiatique). Le démantèlement de cette organisation scolaire ségréguée s'est traduit par la mobilité d'élèves, catégorisés dans la nomenclature de l'apartheid comme «Africains» ou «Noirs», vers des écoles historiquement réservées aux enfants désignés comme «Indiens», «Métis» et «Blancs». Or, de nombreux travaux⁴ attestent des problèmes rencontrés par les écoles d'accueil. Soudien (1998) relève en particulier la difficulté à faire face aux caractéristiques socioculturelles et économiques introduites par ces «nouveaux» élèves. Il fait remarquer, à titre d'exemple, que des écoles historiquement classifiées «métisses» éprouvent autant de difficultés que celles réservées aux «Blancs» face à la différence sociale et culturelle de ces élèves.

En outre, la déségrégation s'est souvent faite sur le mode du passage, suivant l'ancienne hiérarchie raciale, d'un groupe vers le groupe voisin mieux placé, et non sur le mode d'une mixité plus aléatoire et complète qui aurait contribué à une relativisation des anciennes catégories. Surtout, à la distribution «raciale», s'est rapidement articulée une distribution sociale, les classes moyennes retirant le plus de bénéfices d'une libéralisation du choix de l'établissement (Chisholm, 2004; Nkomo, McKinney & Chisholm, 2004). À ceci se rajoute le fait qu'aujourd'hui la répartition des dotations de l'État en matière d'éducation est calculée sur la base du quartier d'implantation des établissements scolaires – quartiers historiquement plus ou moins défavorisés (dans l'ordre hiérarchique, indien/asiatique, métis, noir) ou privilégiés (blanc). Du fait de la ségrégation résidentielle persistante, cette catégorisation recouvre l'ancienne catégorisation raciale. Ceci ne va pas sans inconvénient lorsque se manifeste une disjonction entre captivité résidentielle et mobilité scolaire (voir *infra*).

4. Voir notamment Vally (1999b) sur la violence, Nkomo et al (2004) sur l'intégration, Chisholm (2004) sur la mobilité sociale

Enfin, l'école sud-africaine est devenue, à l'instar de processus à l'œuvre dans d'autres contextes nationaux, un enjeu de classement social (socio-ethnique) pour les familles, d'autant plus important dans une période d'incertitude et de redéfinition des positions et des identités. Elle est un lieu de tensions, de contradictions où s'élaborent à la fois des conflits et des compromis, où s'expriment des résistances, où s'expérimentent de nouveaux rapports sociaux, dans un contexte éminemment incertain (Payet, 1998)

La transformation du système scolaire selon un modèle globalisé

En Afrique du Sud, la fin de l'apartheid a soulevé la question du rôle et de la place de l'école dans un processus de transformation sociale qui se déployait à l'échelle d'une société tout entière. La mission de départ pouvait paraître claire : réduire les inégalités en construisant une offre d'éducation équitable et inclusive, capable de reconnaître et pallier les carences sociales et développementales induites par la ségrégation et les avatars d'une oppression systématisée, produites par un régime raciste et perdurant bien au-delà de la vie effective de l'apartheid. Une école inclusive (Soudien, 2004) présumait d'ouvrir les portes de la connaissance et d'offrir des compétences à tous, en rendant chacun à même de se saisir et de faire usage des ressources qui lui seraient offertes. Il était impossible, dans ce modèle, de rester insensible aux différences importantes qui caractérisaient les bagages sociaux, matériels et émotionnels – pour ne pas dire culturels – avec lesquels les élèves (à l'instar de leurs enseignants) entraient dans l'école et qui conditionneraient, tout le long de leur scolarisation, le cadre personnel qui accueillerait cette éducation.

Armés de nouveaux outils d'enseignement, d'évaluation, et de façons de penser l'éducation, les « nouveaux enseignants » étaient censés renoncer à leurs anciennes méthodes, grilles de lecture et valeurs. Or, sur le terrain, les vécus quotidiens de la pratique, du contexte scolaire, les relations avec les élèves, les collègues et les familles, les capacités de chacun à répondre aux attentes de l'institution sont autant de facteurs qui influent sur le positionnement des professionnels vis-à-vis du changement et de la mise en place des directives ministérielles. Cette diversité dans la capacité d'adaptation des professionnels au changement n'a pas fait, en Afrique du Sud comme souvent ailleurs, l'objet d'un ajustement dans la mise en œuvre des politiques. Bien au contraire, les projets et les réformes se sont succédés à un rythme très rapide, trouvant leur légitimation politique dans la nécessité d'une rupture et d'une transformation radicales par rapport au passé (*old times*) (Jansen, 2000).

Akkari et Payet (introduction) écrivent que l'« un des défis les plus importants suscité par la globalisation dans le domaine de l'éducation est la tension entre le rythme lent des changements dans les systèmes éducatifs comparé aux transformations sociales, économiques et culturelles rapides

autour de l'école » et que « ce décalage a obligé la sociologie de l'éducation à rénover ses approches ». Or, en Afrique du Sud, cette tension se combine à celle qui existe entre des changements rapides et des réformes qui se multiplient dans le système éducatif et une transformation lente et laborieuse des mentalités et des vécus des acteurs scolaires et de leurs publics. L'Afrique du Sud reflète, à bien des égards, cette tendance à « multiplier les réformes scolaires centrées sur l'efficacité et le pilotage des systèmes éducatifs ». On parle ainsi, depuis 1997, de *outcome-based education*, un modèle qui se caractérise par : un programme scolaire fixé au niveau national accordant un poids décisif aux mathématiques, aux sciences naturelles et aux langues étrangères ; un déplacement des décisions opérationnelles au niveau des écoles ; une utilisation accrue des examens comme baromètre des performances des élèves et des enseignants⁵. La formation et la professionnalisation des enseignants et l'apprentissage durant toute la vie font également partie de ce modèle dominant.

2.2 Objectifs et cadre notionnel de la recherche

La recherche a voulu examiner la transformation du système scolaire en Afrique du Sud depuis 1994 sous l'angle du degré de racialisation et de déracialisation (Stevens, Franchi & Swart, 2006) de l'espace et des mentalités scolaires. La racialisation est définie ici comme un processus d'altérisation (« *othering* » dans les mots de Riggins, 1997) qui construit la différence et légitime des inégalités sur la base de la « race » ou de ses substituts plus politiquement corrects de « culture », « religion » ou « ethnie » (Carrim, 1995). Ce processus fonctionne en attribuant à certains groupes la cause de certains « maux » socialement et historiquement construits, comme le chômage, la délinquance, l'échec scolaire, l'alcoolisme, la drogue, la décomposition familiale. Le groupe en question est identifié comme étranger au tissu social (porteur d'une culture ou d'une histoire construite comme inassimilable par le corps social) car trop différent de ce qui est conçu comme la culture commune dominante. C'est le cas des Noirs africains ou des métis. La racialisation émerge de processus de catégorisation, de stigmatisation et d'idéologie raciale. Elle implique toujours l'idée d'inégalité, l'autre étant construit comme handicapé par sa « différence culturelle » ou « déficit culturel ». Un exemple type est la tendance à expliquer l'échec scolaire ou les comportements violents des élèves en se référant au fonctionnement familial ou à la communauté d'origine (Bordet, Costa-Lascoux & Dubost, 2004). En tant que mécanisme, la racialisation souligne la supériorité et la légitimité des « vrais nationaux » en imposant l'évidence d'une illégitimité des « faux nationaux » (Balibar, 1990) ou en répudiant par le discours ceux qui sont

5. Pour une discussion plus complète, voir Chisholm, Motala et Vally (2003), NKomo, McKinney et Chisholm (2004)

déconsidérés par la société (Van Dijk, 1997). La racialisation sert ainsi à légitimer, à justifier et à normaliser des inégalités socio-historiques, construites et reconstruites sur la base de critères dits « raciaux », « ethniques », religieux ou nationaux. Les familles et les individus minoritaires sont perçus comme étant la cause de leur malheur et de leur situation sociale et économique inférieure, ce qui sert à rendre invisibles les mécanismes sociaux, discursifs et économiques qui maintiennent les asymétries existantes en faveur du privilège des classes dominantes.

Il s'avère que le processus de déracialisation est lié aux possibilités d'élaboration des humiliations identitaires du passé et de production de nouvelles expériences et formes identitaires, d'une part, de reconnaissance et de deuil des humiliations scolaires, familiales et communautaires, de l'autre. Là où la violence interpersonnelle et intrapsychique du passé (vécu par les enseignants) ne peut pas être métabolisée, pensée et intégrée, elle trouve son expression sous forme de répétition des violences (le châtement corporel en est un exemple [Payet & Franchi, 2008; Porteus, Vally & Ruth, 2001]), d'extériorisation de la souffrance et de projection de ce qui reste indigeste et inassimilable par le système (Franchi & Colin, 2005; Waddell, 2003).

3 MÉTHODOLOGIE

3.1 Méthode

Notre démarche, interdisciplinaire de par la codirection par une psychologue et un sociologue d'un programme de recherche franco-sud-africain-suisse (Franchi & Payet, 2006⁶) a conjugué des méthodes ethnographiques (Payet, 1995, 2005), cliniques et participatives. Le choix d'une démarche de recherche-action participative *in situ* (Franchi, 2002; Franchi & Duncan, 2003; Franchi & Swart, 2003) répondait à notre souci d'ordre éthique et déontologique, lié au contexte socio-historique de l'Afrique du Sud et à notre compréhension du rôle de la recherche en sciences sociales dans la reproduction des inégalités et idéologies fondées sur le racisme⁷.

6 Le programme de recherche, intitulé *Dialogue et rapports interculturels. Le rôle de l'école dans la construction d'un modèle démocratique participatif et pluriculturel en Afrique du Sud*, a été financé par l'Institut français d'Afrique du Sud (IFAS), le Centre national de la recherche scientifique (CNRS, France) et l'Université de Genève. Les auteurs assument toute la responsabilité des propos avancés dans cet article et expriment leur reconnaissance à l'IFAS d'avoir rendu possible cette recherche.

7 Le contexte sociopolitique et interculturel en Afrique du Sud permet de soulever des questions pertinentes quant au positionnement du chercheur et à l'éthique de sa pratique. Celui-ci est compliqué par l'écart culturel et social qui demeure entre l'intervenant et les populations ciblées. La dichotomisation des classes privilégiée/défavorisée a été répercutée au niveau du clivage créé entre les chercheurs (classe favorisée) et les populations (classe

À l'intérieur de ce cadre, la démarche clinique⁸ se réfère plus particulièrement à la position d'observateur (attention, écoute et réceptivité émotionnelle) qu'adopte le chercheur et aux outils théoriques à sa disposition pour élaborer ce qu'il reçoit⁹. Notre double écoute personnelle et professionnelle, ainsi que nos modèles théoriques (sociologique et psychanalytique) différents mais complémentaires, ont permis d'observer la réalité étudiée à partir de divers points de vue et d'enrichir notre analyse du matériel en tirant partie de la confrontation de nos visions respectives et en visant la recherche d'une compréhension commune.

3.2 Échantillonnage

L'impossibilité de travailler à distance avec un nombre représentatif d'établissements scolaires du primaire et du secondaire dans les différentes régions d'Afrique du Sud a motivé le choix de sélectionner quatre établissements du secondaire, représentatifs de différents types d'écoles et histoires scolaires (Sujee, 2003) durant et après 1994, et situés dans une aire géographique circonscrite autour de Johannesburg. Les établissements choisis, en consultation avec le Département d'éducation et des « informateurs locaux »¹⁰, représentent les types d'établissements regroupés avant 1994 dans chaque système scolaire (blanc, noir, métis et asiatique). Ils sont également emblématiques des différents parcours de changement qu'ont connus les établissements scolaires depuis 1994 : déségrégation des publics scolaires, intégration d'enseignants historiquement défavorisés, mise en place d'un nouveau curriculum et de modalités d'évaluation, réponses au changement de la part du personnel enseignant.

Les quatre établissements retenus sont situés dans des communes limitrophes, au sud de Johannesburg, respectivement à Soweto (historiquement un *township* réservé aux individus catégorisés comme « Noirs » sous l'ancien régime de l'apartheid), Eldorado Park (*township* réservé sous l'apartheid

défavorisée habitant les *townships*) ciblées par des recherches ou des interventions de type psychosociologique. La relation entre praticien-chercheur et publics est à la fois construite et ancrée dans cette asymétrie sociale et politique. Elle est contaminée par son évocation incontournable de la dialectique dominant-dominé.

8 Dans cet article centré sur la question du vécu externe/interne du changement par les enseignants, l'accent est mis sur la dimension clinique de la méthodologie adoptée. De fait, de nombreux points communs existent entre cette orientation et une orientation sociologique qualitative, telle qu'elle a été mise en œuvre dans la tradition de l'école de Chicago.

9 Nous nous référons à la méthode d'observation attentive de la dimension émotionnelle de la relation, mise au point en 1948 par la psychothérapeute d'enfants Esther Bick pour donner aux praticiens de l'enfance une expérience directe du développement précoce de l'enfant dans son milieu naturel (Bick, 1964).

10 Enseignants-chercheurs dans les domaines de l'éducation et de la jeunesse, coordinateurs de programmes bilatéraux sur l'éducation, représentants du ministère de l'Éducation, enseignants du secondaire.

aux individus dits « *Coloured* » (métis), Lenasia (quartier réservé aux dits « Indiens ») et Mondeor (quartier « blanc » proche mais séparé de ces *townships* par une autoroute nationale).

3.3 Recueil des données

Une étude exploratoire du terrain¹¹ a permis de faire un premier état des lieux de la restructuration et de la réorganisation des établissements retenus – reconstitution démographique des équipes pédagogiques et des publics scolaires, améliorations apportées aux bâtiments, réorganisation des emplois du temps, mise en pratique des directives éducatives en matière de curriculum, de contrôle continu et d'étude par objectif, etc.

La série d'enquêtes qui a suivi¹² dans chacun des quatre établissements comprenait des entretiens individuels avec les chefs d'établissements et des entretiens collectifs avec des groupes d'enseignants volontaires. Les entretiens de groupe (*focus groups*) réunissaient cinq à huit éducateurs. Ils se déroulaient en général dans la salle des professeurs, ou dans le bureau du chef d'établissement et pouvaient durer d'une heure à trois heures. Ces entretiens étaient complétés par des observations en classe, lors de réunions d'assemblée générale, pendant les temps de la récréation et dans la salle des professeurs.

Adopter un positionnement d'observateur¹³, défini en termes d'attention non sélective et de réceptivité émotionnelle, a permis de recueillir le discours des acteurs, tout en accueillant leurs communications non verbales et inconscientes. Le fait de prêter une égale attention à tout ce qui se passait durant l'entretien ou l'observation, sans opérer de choix préalable en fonction d'une hypothèse ou d'une question prédéfinies, a permis d'accueillir tant leurs messages explicites que leurs communications implicites. Houzel (1995) explique à ce propos que l'*attention inconsciente* permet à l'observateur de recevoir des communications aussi bien à travers ses canaux sensoriels (ses sens, son écoute) que non sensoriels (les registres de son expérience psychique, émotionnelle et imaginaire). En outre, il était question, à travers notre réceptivité émotionnelle, d'accueillir, de tolérer et de penser les états émotionnels que suscitaient en nous les communications reçues lors de ces

entretiens et observations. Nous avons souvent ressenti des états douloureux et incompréhensibles (détresse, déception, impuissance, angoisse, colère) et utilisons notre propre appareil psychique (et notre équipe) pour nous aider à rendre pensables (métaboliser) ces vécus émotionnels indigestes et incompréhensibles des sujets. Appliquée à la recherche (Rustin, 2006), l'intérêt de cette approche réside dans ses effets : elle permet de contenir l'expérience émotionnelle du sujet et de libérer ses capacités propres à penser sa situation. Ce procédé présente ainsi l'atout scientifique de rendre les sujets en mesure de s'allier pleinement (consciemment et inconsciemment) au processus de recherche et d'approfondir la compréhension des vécus professionnels qui sont les leurs.

En parallèle, nous avons mis en place une cellule de recherche dans chaque établissement, composée d'éducateurs chargés de l'enseignement du module « compétences de vie » (*life skills*). Un premier entretien approfondi avec ce groupe a permis d'affiner notre compréhension des problématiques sous-jacentes à celles explorées lors du premier entretien collectif avec les enseignants. Puis, des rencontres régulières avec ce groupe (à raison de deux ou trois par an pendant trois ans) ont visé à stimuler l'observation active et à approfondir l'analyse du vécu des professionnels et des élèves, permettant de mieux intégrer les connaissances produites par la recherche dans les pratiques éducatives des éducateurs et d'étayer le travail auprès des élèves et de leurs familles.

Nous avons enfin mené une série d'une quinzaine d'entretiens ouverts avec des enseignants volontaires qui avaient participé au préalable aux *focus groups*.

3.4 Analyse et interprétation des données

Toutes ces données ont fait l'objet d'une analyse relevant de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Elle consistait à relire l'ensemble des entretiens retranscrits en anglais et traduits en français (méthode de « *back translation* »), afin d'identifier les thèmes centraux qui émergeaient des données en lien avec la problématique de la recherche. Une relecture minutieuse du matériel a permis d'étudier dans les détails ces thèmes (le sens qu'ils revêtent au sein de chaque équipe, les différences éventuelles entre membres d'une équipe, entre les enseignants et leur hiérarchie ou entre établissements). La variabilité a ensuite été analysée en fonction de l'identité des membres des groupes (nombre d'années d'expérience professionnelle, âge, différences de formation, genre et parcours de vie). C'est cette dernière variable qui a permis d'interroger la question d'une racialisation éventuelle des perspectives.

11. Nous avons employé une Procédure rapide d'audit (RAP: *Rapid Assessment Procedures*) (Afonja, 1992) Appliquée et testée en Afrique du Sud (Franchi & Swart, 2003), cette méthode permet d'effectuer un diagnostic rapide et participatif des représentations que construit localement une communauté à propos de sa réalité. Elle implique de « faire alliance » avec les acteurs du terrain, en partageant avec eux les processus de définition des objectifs de la recherche et l'élaboration d'un cadre théorique et méthodologique.

12. L'ensemble de l'enquête a duré quatre années, à raison de deux à trois missions annuelles (d'une à trois semaines chacune). Outre les deux auteurs de l'article, elle a mobilisé trois doctorants et une assistante de recherche, professeure du secondaire.

13. Cf. Bick, *op. cit.*

4 RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

La présentation des résultats reflète le souci éthique et épistémologique de laisser le plus possible aux participants l'opportunité de dire dans leurs propres termes la nature et le sens de leur vécu des changements. Elle suit trois étapes bien définies, qui correspondent à trois moments différents du processus d'analyse: 1) l'analyse des entretiens avec des acteurs du Département provincial de l'éducation (GDE) et les principaux des établissements scolaires sur la question des transformations de l'école depuis 1994 a permis d'identifier deux thèmes centraux: a) la déségrégation raciale des établissements, b) l'égalité dans l'enseignement; 2) à la différence de leurs supérieurs, dans la version que les enseignants construisent de leur vécu, ceux-ci dénoncent: a) l'inégalité d'accès à l'offre d'éducation, b) une formation inégale, c) l'injonction croissante d'évaluation, d) le clivage en termes de bonnes et mauvaises pratiques; 3) l'impact des changements sur les enseignants, et en particulier sur leur positionnement et leur identité professionnels, fait ressortir: a) leur sentiment d'infériorité et le manque de reconnaissance, b) leurs vécus personnels d'intégration, c) la difficulté à accueillir le vécu émotionnel des élèves. Un des principaux résultats de l'analyse est que la trajectoire personnelle de l'enseignant l'emporte sur son appartenance de groupe (professionnel, sociodémographique)

4.1 Portrait de quatre établissements

4.1.1 LA DÉSÉGRÉGATION RACIALE DES ÉTABLISSEMENTS

L'impact de la démocratisation de l'école est le plus visible au niveau de la déségrégation des établissements. Le mouvement se fait d'abord des quartiers sud (historiquement noirs) de l'agglomération de Johannesburg vers les quartiers nord (historiquement blancs). Certains facteurs peuvent toutefois modifier légèrement cette tendance, tels la réputation d'un établissement (pourcentage de réussite au *matric*¹⁴, discipline, niveau de violence) et l'offre d'activités sportives ou culturelles attirantes. Voici quelques éléments significatifs d'un portrait comparatif de ces changements de publics et des perceptions de leurs effets sur les cultures et les ambiances d'établissements, dans les quatre collèges secondaires.

À Mondeor, un quartier blanc d'ouvriers et d'artisans, l'établissement accueille, avant 1994, une population de quelque 700 élèves, tous issus de familles blanches et anglophones vivant à proximité. En 1994, les parents votent l'intégration d'élèves noirs et métis dans le collège. À ce moment-là, l'établissement ne perd pas d'élèves, mais progressivement, les Blancs qui le peuvent partent vers le nord. Onze ans plus tard, en 2005, l'établissement

compte 1639 élèves. 40% des élèves sont noirs, 10% sont blancs et 50% sont métis et indiens¹⁵ (le chef d'établissement ne s'excuse pas lorsqu'il utilise la nomenclature raciste de l'apartheid, car c'est celle-ci qui sert aujourd'hui à mesurer l'intégration). Un incident raciste, deux ans après l'ouverture du collège, a fédéré alors l'engagement de la communauté scolaire dans le processus de changement. À l'entrée de l'école, une dizaine d'élèves blancs¹⁶ agressent une soixantaine d'élèves noirs. Menacé de mort par un parent d'élève, le principal démissionne, puis est appelé à reprendre ses fonctions. Le récit institutionnel relie la rapidité du changement et la dynamique très particulière d'implication forte de la part des enseignants, qui a suivi cet incident, à sa violence comme «moment fondateur».

À Lenasia, un *township* historiquement indien, le collège reçoit jusqu'en 1986 un public de proximité, issu à 100% de la communauté indienne et de confession majoritairement musulmane. Tous les enseignants proviennent de la même communauté. En 1982, le collège commence cependant à se vider de ses élèves, qui préfèrent intégrer une école coranique voisine¹⁷. En 1986, il ne compte plus que 200 élèves et est menacé de fermeture, faute de fonds pour assurer son fonctionnement. La décision d'ouvrir ses portes aux élèves noirs est alors prise en accord avec les enseignants, et malgré les protestations du Département provincial de l'éducation. À l'époque, il est encore illégal d'embaucher des enseignants noirs (l'État refusait de les payer) et il faudra attendre 1994 pour que le premier enseignant noir puisse prendre ses fonctions dans l'établissement. En 2005, le collège compte 1200 élèves, dont près de 70% (noirs) de Soweto et environ 30% (noirs) d'Orange Farm, un bidonville (*informal settlement*) situé entre Eldorado Park et Soweto. Seuls 65 élèves sont issus de la zone résidentielle de Lenasia. Le collège accueille aujourd'hui une population dont la moitié habite dans des zones situées entre 6 et 20 kilomètres de l'établissement (20% entre 15 et 20 kilomètres) et 10% à plus de 20 kilomètres.

À Eldorado Park, un *township* historiquement métis, l'école compte en 2005 1378 élèves, dont 75% sont issus de familles qui résident à Eldorado Park et 25% viennent de l'extérieur. Au sein de l'établissement, le découpage «racial» est suggéré (les résidents sont métis, les non-résidents sont noirs) mais n'est pas explicité par le chef d'établissement. Ceci s'explique en partie par le fait que l'intégration «raciale» n'est pas considérée par le chef d'établissement comme un problème en soi:

15 Il s'agit de proportions citées par le chef d'établissement

16 «Les grands avaient beaucoup de mal à accepter le changement, alors que les petits se sont très vite adaptés», nous dit le chef d'établissement.

17 Une seule clôture sépare les deux établissements. Juste à côté des préfabriqués – délabrés lors de nos visites en 2003-2007 et remplis encore d'amiante – de l'établissement public, s'élève la bâtisse plutôt cossue et affublée d'un minaret de l'établissement confessionnel.

14 Diplôme de fin d'études secondaires

L'école est mixte (ce qui signifie une intégration d'élèves d'origine africaine) depuis les années 1980, bien avant la fin de l'apartheid, ce qui fait que beaucoup d'enseignants considèrent avoir résolu depuis longtemps une grande partie des problèmes relatifs à l'intégration

Cependant, de nombreux problèmes de racisme apparaissent bien liés à des questions sous-jacentes à l'intégration, et se manifestent sous forme de concurrence (entre groupes historiquement opprimés) pour des ressources scolaires limitées :

Il y a des élèves de Soweto qui ont fait leur inscription tôt et maintenant, à la rentrée scolaire, nous avons 400 élèves d'Eldorado Park qui n'ont pas d'école qui puisse les accueillir. Les parents de ces élèves récriminent contre « ces enfants noirs qui sont dans nos écoles ». Quand on est frustré, « ils » (les élèves « noirs ») deviennent le bouc émissaire.

La perspective sur l'intégration du chef d'établissement d'Eldorado Park est nourrie de son expérience singulière durant l'apartheid puis pendant la transition vers un système éducatif démocratique :

On a déjà vécu ça, on a vécu le pire type de racisme. Aujourd'hui on rigole, mais c'est parce que nous avons vécu des choses qui vous dépouillent de votre dignité, et aujourd'hui nous sommes là pour construire. [...] J'ai dû faire 1500 bornes pour aller à l'université au Cap alors qu'il y avait trois universités tout près d'ici, mais je ne pouvais pas y aller parce que j'étais métis!

Comme à Lenasia, c'est surtout au niveau de la faible intégration d'enseignants noirs (africains) que l'on peut mesurer les réticences à faire bouger les lignes de ségrégation historiquement en vigueur. L'établissement compte ses enseignants noirs sur les doigts d'une main, et bien qu'il n'y ait pas de problèmes d'intégration manifestes dans l'équipe éducative (cet établissement a une longue histoire d'affiliation avec la politique non raciale de l'ANC¹⁸), les seuls deux enseignants qui nous sont signalés pour problèmes de conduite violente envers des élèves sont deux enseignants noirs.

À Soweto, un *township* historiquement noir, avant comme après 1994, la population scolaire (élèves et enseignants) est à 100% noire. Mais, du fait de la bonne réputation de l'établissement, le recrutement s'est élargi au-delà du voisinage et procure ainsi à l'établissement une diversité sociale interne. D'après le principal, certains élèves viennent de très loin (certains font 15 kilomètres à pied car il n'y a pas de transports en commun) pour bénéficier des activités que propose l'établissement (claquettes, chorale d'excellente qualité, bonnes équipes de foot, netball et athlétisme). Le taux de réussite au

18. *African National Congress*, l'un des principaux mouvements de lutte contre l'apartheid et, depuis 1994, le parti gouvernemental

matric (84%) et la discipline de l'école sont aussi des facteurs d'attractivité. L'histoire de cet établissement est étroitement liée à l'insurrection d'élèves en 1976¹⁹. Le principal faisait alors déjà partie de l'ANC, et il renoncera plus tard à une carrière universitaire (il détient un doctorat d'ingénieur) pour poursuivre son engagement social d'instruire et d'éduquer la nouvelle génération d'enfants d'Afrique du Sud.

4.1.2 L'ÉGALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT : UN VŒU PIEUX ET UN DISCOURS DE VITRINE

Le principal de l'établissement de Lenasia (historiquement indien) nous éclaire à propos de l'égalité de l'enseignement :

Il y a une égalité au niveau de l'accès mais au niveau de la qualité, c'est inégalitaire. Avant 1990, 10% de la population utilisait 90% du budget de l'éducation. Depuis 1994, il y a eu certes une redistribution, mais elle se fait sur la base des quartiers d'implantation des établissements (dont la démographie scolaire a visiblement changé) et ça ne suffit pas à combler les besoins en matière de pédagogie et de frais de fonctionnement. Il y a d'abord une division du nord et du sud. Les écoles dans les *townships* pauvres (historiquement noirs et métis) reçoivent 10 fois plus de subventions de l'État que les écoles des quartiers nord (historiquement blancs et aisés) et davantage que les écoles des *townships* historiquement plus aisés (comme Lenasia). Cependant, la population scolaire de Lenasia est aussi démunie (à 95% noire) que celle des établissements de Soweto.

Le budget de fonctionnement de l'établissement est défini par la somme de la dotation de l'État et des frais de scolarité payés par les parents (Fiske & Ladd, 2004). Dans les quatre établissements, ce sont les frais d'inscription qui constituent le véritable levier financier. Ce sont eux qui permettent d'embaucher des enseignants supplémentaires sur des fonds propres, ce qui diminue le nombre d'élèves par classe et permet la mise en place d'une pédagogie différenciée. Les enseignants sont en effet plus disponibles, car leurs charges de préparation, d'administration et de notation diminuent proportionnellement.

Mais à Soweto, même avec une dotation supérieure de l'État, l'établissement qui accueille 1220 apprenants (*learners*) en 2005 fonctionne avec 35 éducateurs et aucun agent de service. En dehors de deux salles, ce sont les élèves qui assurent le ménage dans les classes. Un gardien âgé est chargé de la sécurité, en attendant l'installation de clôtures plus hautes pour empêcher les sorties illicites d'élèves et les intrusions de l'extérieur. À Eldorado Park (historiquement métis), il y a une pénurie de places dans les écoles. Déjà surpeuplé, cet établissement ne peut pas accueillir les

19. En 1976, des milliers d'écoliers de Soweto protestèrent pacifiquement et refusèrent d'apprendre dans la langue de l'opresseur. S'ensuivit l'un des massacres les plus honteux et tragiques de l'histoire du régime

400 enfants qui attendent toujours une place en 7^e²⁰. Il n'y a pas d'argent pour engager les enseignants supplémentaires, acheter les livres et le mobilier correspondant à l'augmentation des effectifs. Le principal s'insurge contre les conséquences des inégalités :

Les écoles pauvres deviennent encore plus pauvres. Les écoles aisées peuvent enseigner plus facilement alors que toutes sont évaluées pareil, selon les résultats aux examens. C'est impossible d'apprendre dans les mêmes conditions.

4.2 Le vécu des enseignants

En examinant de plus près les facteurs qui contribuent au mal-être parmi les enseignants, le décalage entre les inégalités (concernant les ressources) qui persistent entre les établissements en matière de qualité d'enseignement, et le discours politique sur l'égalité du traitement des élèves par l'application d'un programme commun, apparaît comme un activateur essentiel du sentiment d'impuissance et de la colère des enseignants. Ceux-ci dénoncent l'hypocrisie de leurs supérieurs et se sentent abandonnés face à une situation sur le terrain que les administrations cherchent à masquer. En outre, « faire comme si » ils donnaient à « leurs enfants » les mêmes chances de réussir, alors qu'ils estiment insuffisantes et inadéquates leurs capacités à s'adapter aux changements (faute de préparation et de formation satisfaisantes, de moyens, de compétences) ne fait qu'accroître leur sentiment de culpabilité et de honte. Alors que les inégalités sociales et économiques ne cessent de s'aggraver entre les riches (de la ville) et les pauvres (qui n'ont pu quitter les *townships*), le sentiment que le Département d'éducation sous-estime l'impact sur l'éducation des différences importantes subsistant entre établissements de ville et de *townships* érode la confiance des acteurs en leur institution. Cette situation disqualifie aussi les enseignants à leurs propres yeux et aux yeux des familles, instaurant un climat d'incertitude et d'angoisse dans leurs relations aux élèves et à leurs collègues. Ceci rend encore plus ardue la tâche de rassurer et de contenir suffisamment les angoisses et les doutes des élèves pour qu'ils puissent affronter leurs difficultés pour apprendre.

4.2.1 LES INÉGALITÉS D'ACCÈS À L'OFFRE D'ÉDUCATION

Les inégalités socio-économiques entre les publics scolaires des quatre établissements accentuent les disparités pour accéder à une offre d'éducation égalitaire.

À Soweto, 80 % des élèves viennent de familles « brisées » et sont élevés par leurs grands-parents (considérés comme tuteurs légaux par l'institution scolaire et l'Acte de l'éducation d'Afrique du Sud²¹). La situation familiale des élèves est souvent décrite comme dramatique :

20 Il s'agit de la première année de l'enseignement secondaire

21 Le *National Education Policy Act* a été promulgué en 1996

Les parents (grands-parents) ne viennent pas forcément au collège, ne reçoivent pas les lettres qui leur sont adressées ou ne savent pas les lire. Beaucoup de parents dépendent des éducateurs²² de l'école pour élever leurs enfants, ils ne savent comment faire face, car leurs enfants ne les respectent plus

Aux problèmes de violence (physique, émotionnelle, sexuelle²³) dans les familles se rajoute l'impact du sida qui conduit à la confusion des rôles : ce sont souvent les enfants qui prennent soin de leurs parents et, parfois, lorsque ceux-ci sont décédés, de très jeunes adolescents deviennent chargés de famille. L'absence de protection des enfants (à l'extérieur de l'établissement) se lit à travers le constat suivant du principal : « les élèves sont heureux, car les portails sont bien fermés et ils sont à l'abri ».

À Eldorado Park, où les taux de chômage, de délinquance et de drogue sont parmi les plus élevés de l'agglomération de Johannesburg (Franchi & Swart, 2003), les enfants ont rarement deux parents et habitent souvent avec un seul grand-parent. « 80 % des parents qui assistent aux réunions sont des femmes, et une a 70 ans passés avec quatre enfants à charge. » Les mères quittent parfois le foyer familial pour fonder une nouvelle famille ailleurs. Et c'est la grand-mère qui fait vivre la famille avec une maigre retraite de 750 rands²⁴ par mois. L'histoire d'un élève brillant (*matric* avec mention) qui n'avait pas préparé la suite de ses études, malgré ses excellents résultats, illustre la difficulté que peuvent rencontrer les élèves à se projeter dans une mobilité sociale, ainsi que la charge morale pour les enseignants d'avoir à soutenir les enfants même après l'école. C'est l'école qui cherche des bourses et aide les enfants à trouver un financement pour leurs études. Les élèves n'ont pas les appuis familiaux pour s'imaginer pouvoir aller à l'université et payer les trajets.

4.2.2 DES ENSEIGNANTS INÉGALEMENT FORMÉS

À ces éléments s'ajoute la formation des enseignants qui n'est pas du même niveau. Certains ont bénéficié d'une scolarité et d'une formation universitaire plus élevée dans des établissements ségrégués. Ce facteur se cumule à l'expérience professionnelle acquise dans des établissements avec ou sans moyens pédagogiques. Une enseignante de Soweto analyse sa difficulté (emblématique de celle de ses collègues) à mettre en place la nouvelle méthode de l'enseignement par objectifs :

22 À l'instar du terme d'apprenant (à la place d'élève), ce terme remplace l'ancien terme d'enseignant.

23 Voir Vally (1999b) et Human Sciences Research Council CYFD (2001) pour une étude de la violence dans les écoles en Afrique du Sud

24. Soit l'équivalent de 50 euros

Je pense que ça vient de la méthode pour enseigner. La plupart d'entre nous étaient formés aux vieilles méthodes. De changer maintenant pour cette nouvelle méthode a été un choc. Dans l'ancienne méthode, les enseignants étaient formés pendant quatre ans, alors qu'on n'a reçu que 12 heures de formation à la mise en place de cette nouvelle pédagogie. Ce n'était pas assez. J'essaie, mais je ne peux pas réussir comme des enseignants qui ont été formés aux anciennes méthodes. Voilà le vrai problème!

Se pose aussi la question de la formation plus spécialisée des enseignants, notamment lorsqu'ils sont amenés à prendre en charge non seulement des difficultés d'apprentissage spécifiques (tel l'illettrisme) de leurs élèves, mais aussi les problèmes familiaux et sociaux auxquels ils sont confrontés :

Les élèves sont issus de communautés qui ont connu des déplacements forcés. On découvre souvent qu'un élève vit avec ses grands-parents, que sa mère est décédée. C'est une situation de confusion et d'incertitude sociale. C'est difficile d'être à la fois enseignant et travailleur social. Les parents demandent de l'aide au principal pour éduquer leurs enfants, ils sont débordés. Mais les enseignants ne sont pas formés pour cette mission. Les dirigeants arrivent avec leur information et s'attendent à ce que les enseignants interviennent. Le gouvernement devrait agir plutôt que de s'appuyer encore plus sur les enseignants. Ils font porter toute la responsabilité aux enseignants. Certains enseignants essaient de se former, mais il faut avoir les moyens pour se payer une autre formation, tous ne peuvent pas le faire.

Lors d'un entretien collectif mené à Soweto, un groupe d'enseignants s'exprime sur les tensions qui sous-tendent la mise en place de ces nouvelles pédagogies (Holman, cité in Vally, 1999a). Ils se disent animés par l'espoir d'offrir à leurs élèves la possibilité de mieux réussir, de se projeter dans un futur meilleur. Dans le même temps, ils prennent conscience des difficultés qu'ils ont à appliquer cette pédagogie et évaluent ses effets sur les élèves et leurs compétences d'enseignants à la baisse.

De nos jours, les enfants font du zèle et veulent s'améliorer, ils veulent devenir quelqu'un de meilleur, quelqu'un. L'approche pédagogique a changé. Avant, c'était centré sur l'enseignant, aujourd'hui c'est centré sur l'apprenant et l'enseignant est là pour faciliter son travail. L'enseignement par objectifs maximise la pensée des apprenants. Maintenant on parle avec l'élève, on essaie de construire avec lui, de lui montrer qu'on fait attention à lui et qu'il peut changer, sans se servir d'un bâton. Si les enfants sont motivés pour travailler à l'école maintenant c'est parce qu'ils savent qu'ils reçoivent le même enseignement que les enfants en ville. Même si les conditions ici (à Soweto restent) moins favorables que dans d'autres écoles, le programme scolaire est le même! Mais les élèves réussissaient mieux avec le vieux système. L'enseignante qui s'exprime a l'air désolée de devoir reconnaître cette réalité. Personne ne la contredit²⁵.

25 Retranscription indirecte.

Il y a des résistances à la mise en place du système OBE (éducation par objectifs) :

Quand le Département d'éducation a sorti l'OBE et a commencé à faire des ateliers de formation pour les enseignants, on a fait vite [...]. C'était difficile pour les gens. Il y a toujours ceux qui enseignent comme par le passé, certains qui résistent.

C'était trop rapide, nous n'étions pas assez équipés, et la formation vient trop tard.

Imagine, je suis censée changer mon enseignement en une semaine. Je ferai de mon mieux. Ça conforte l'idée qu'on ne veut pas changer, que les enseignants restent accrochés à leurs méthodes.

4.2.3 L'INJONCTION CROISSANTE D'ÉVALUATION

La seule expérience que partage l'ensemble des enseignants, quel que soit leur parcours personnel ou professionnel, est celle de ne pas être consultés, de ne pas comprendre la logique qui préside à l'élaboration des circulaires, de naviguer dans un système éducatif où ils ne maîtrisent pas les exigences et où ils n'ont pas le temps ou les moyens pour répondre aux différentes demandes. Voici un contre-exemple à Mondeor, un établissement historiquement privilégié, où le sentiment d'avoir les capacités de satisfaire aux exigences du ministère permet justement de prendre de la distance par rapport à elles et de se servir de sa propre expérience comme repère pour jauger la pertinence et l'intérêt de répondre à telle ou telle pression venue d'en haut.

On est submergés de circulaires et très stressés par ces injonctions, ces nouvelles règles provenant du Département d'éducation de la province de Gauteng (GDE). Le GDE n'est pas réaliste, il demande que les 66 critères des objectifs soient évalués en même temps. Cette demande est ignorée parce qu'on n'y parviendrait jamais. L'ancien ministre était très rigide, les inspecteurs débarquaient, on calculait le temps de travail des profs, qui avaient très peur. Maintenant, [...] l'inspecteur vient, mais il se contente de prendre le thé. Pour certaines écoles, comme la nôtre, c'est bien. Mais, dans les écoles noires, qui n'ont pas beaucoup d'expérience, ils ont besoin d'une main ferme, et c'est le chantier, cette liberté est déstructurante pour les écoles sans expérience.

Ici, les enseignants assurent 10 heures par jour de présence auprès des élèves, en plus de leurs activités d'encadrement sportif et culturel. Pour les matières littéraires, le temps de notation à la maison est très lourd. Les profs ne se servent pas des manuels existants, car ça change trop vite, et même s'il y a eu une simplification des programmes scolaires par le GDE, ça reste difficile. À la différence des écoles noires, où on est très attaché au livre car durant l'apartheid on n'en avait pas, à Mondeor les enseignants travaillent en équipe pour fabriquer leurs propres matériaux pédagogiques. On fait des photocopies, on se sert des choses de la vie quotidienne, des journaux, pour motiver les élèves et sortir des manuels à exemplaire unique.

4.2.4 « MAUVAISES » ET « BONNES » PRATIQUES... CULTURELLES

Dans l'ensemble, la rapidité avec laquelle se sont succédés les projets et les réformes trouve sa légitimation politique dans la nécessité d'une rupture radicale et définitive avec le passé et une transformation de la structure sociale ainsi que des mentalités des citoyens. Nonobstant, dans son application dans le champ de l'éducation, cette volonté de rupture conduit (*supra*) à infantiliser les adultes chargés de la mise en place de ce processus. Elle conduit aussi à cliver les « mauvaises » ou « sales » pratiques du passé et à leur en substituer de nouvelles, « bonnes » ou « propres » (Payet & Franchi, 2009). Ces dernières se veulent nettoyées des valeurs de l'apartheid mais aussi des valeurs culturelles liées à la discrimination (sur la base du sexe, de l'appartenance socioculturelle, de l'âge, de l'orientation sexuelle, de l'habilité physique et mentale). Or, les expériences des enseignants continuent à être régies par leurs valeurs personnelles, et leurs gestes professionnels répondent à l'idée que chacun se fait de ce qui est digne d'être transmis. Ceci mène, comme nous le voyons dans l'extrait d'un entretien avec un groupe d'enseignants à Soweto, à l'écartèlement entre l'identité personnelle, culturelle et la posture professionnelle de l'enseignant. La culture de certains se trouve ainsi bannie du champ scolaire :

Un premier enseignant prend la parole : « Dans un groupe où il y a des personnes qui ont une compréhension traditionnelle des rôles de genre, certains éducateurs (femmes) peuvent vivre ça comme violent » Un autre éducateur fait référence à la Constitution qui incarne un nouvel ensemble de valeurs, alors que la perspective des hommes représente les vieilles valeurs. L'éducateur se retrouve à devoir agir comme médiateur entre le nouveau système et l'ancien. Les enseignants soulèvent la question de la diversité culturelle. Un enseignant parle du risque à se tromper tout le temps (incompréhension des cultures) et dit que les éducateurs ont besoin de coopérer (et ne pas se juger) pour transformer les attitudes sexistes en vigueur²⁶.

Seul ce groupe d'enseignants de Soweto aborde la question d'avoir à transmettre des valeurs qui sont en désaccord avec celles de son propre groupe culturel, ou d'avoir à incarner des attitudes et refréner des comportements qui sont très largement répandus dans son propre milieu social et culturel (comme le châtement corporel, le sexisme, ou encore, l'hétérosexisme).

Le principal adjoint donne l'exemple de l'homosexualité. La Constitution protège le droit de chacun de choisir son orientation sexuelle comme bon lui semble. Et, dit-il, il est important, en tant qu'éducateur, de faire attention à l'enfant dans ce type de cas. En tant que personne, il pourrait penser que l'homosexualité est de la folie, mais en tant qu'éducateur, il est tenu de rester sensible à ce que son attitude pourrait générer chez l'enfant (qui se définit comme homosexuel ou qui se pose des questions à ce sujet). Si l'éducateur écoute sa réaction personnelle,

ceci pourrait conduire à la marginalisation et à l'ostracisme de l'élève en raison de sa différence²⁷.

4.3 L'impact sur les enseignants: pratiques éducatives et positionnement professionnel

Bien que des tendances générales différencient les expériences des professionnels à travers les quatre établissements, le positionnement de chaque enseignant par rapport aux priorités éducatives de l'établissement et à celles du ministère ne peut être compris qu'à la lumière de son histoire familiale et professionnelle durant l'apartheid et sa défaite. L'orientation et la posture professionnelles de l'enseignant traduisent toujours la somme de ses expériences personnelles, familiales, culturelles et politiques.

4.3.1 SENTIMENT D'INFÉRIORITÉ ET MANQUE DE RECONNAISSANCE

Quel est l'impact sur des enseignants noirs scolarisés et formés sous l'apartheid, de devoir transmettre à la génération de leurs petits-enfants ce dont eux-mêmes et la génération de leurs enfants ont été privés ? À cette question s'ajoute celle de l'humiliation inhérente à l'évaluation de ses capacités (pédagogiques) comme inférieures à la tâche (d'enseigner), la question du positionnement face à l'élève, miroir de ses propres insuffisances et de la souffrance éprouvée dans sa propre enfance. Comment être un modèle d'identification pour ses élèves (une figure qui représente symboliquement l'éducation), alors qu'on ne s'identifie pas soi-même au système éducatif dans lequel on enseigne ? Certains s'adaptent en essayant d'imiter les autres, reproduisant des gestes qu'ils ne comprennent pas, faute de pouvoir fonder leur pratique sur des identifications internes stables et fiables.

Un entretien avec une enseignante de Soweto révèle le noyau de son sentiment d'infériorité. Elle estime ne pas avoir reçu un « bon enseignement » et ne sait pas comment transmettre à présent des connaissances et adopter des gestes professionnels qu'elle n'a pas développés, qu'elle envie, mais dans lesquels elle ne se reconnaît pas. Son positionnement apparaît différent du moment qu'elle peut s'exprimer librement sans adhérer au discours officiel :

Les enfants, dit l'enseignante, n'attendent que de s'en aller en centre ville car ils pensent que l'enseignement là-haut est meilleur. D'ailleurs, ils respectent davantage les enseignants blancs. Ils s'imaginent que ceux-là ont plus de connaissances et leur offrent quelque chose de meilleur.

On perçoit, dans le ton de sa voix et la manière dont elle baisse le regard, toute l'humiliation et le dépit qu'elle ressent. Elle a l'impression que « nos enfants » (terme que les enseignants de Soweto emploient pour désigner les élèves) la

26 Retranscription indirecte

27 Retranscription indirecte

regardent comme une relique du passé, bonne à jeter à la poubelle et ceci désavoue les efforts considérables qu'elle fait pour s'améliorer sur le plan pédagogique (en suivant des formations pour combler ses lacunes) et se dévouer à ses élèves. Elle confie qu'elle est obligée, pour qu'ils puissent apprendre, de s'occuper non seulement de leurs esprits mais aussi de leurs ventres – elle partage son déjeuner avec ceux qui n'en ont pas – et de leur vie familiale et émotionnelle – elle écoute après la classe ceux qui viennent lui confier la mort de leurs parents ou la violence qu'ils subissent à la maison ou encore, leur peur d'être enceinte ou d'avoir le sida. Or, le regard qu'ils portent sur elle, le même qu'ils portent sur leurs grands-mères²⁸, érode le sens de son métier. Ils la considèrent comme « vieux jeu », quelqu'un qui n'a rien à leur apprendre qui puisse leur servir aujourd'hui²⁹.

4.3.2 ABSORPTION OU INTÉGRATION? LA PLACE DE LA CULTURE DE L'AUTRE DANS LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

Depuis 1994, la politique d'intégration d'enseignants issus de groupes historiquement opprimés concerne aussi bien les établissements implantés dans des *townships* diis indiens ou métis que les établissements historiquement blancs. La pression du GDE pour intégrer des enseignants noirs au sein de ces structures scolaires suscite des dynamiques aussi complexes que dans les établissements blancs. En outre, les politiques d'intégration affichées par l'école concernent plutôt les élèves, alors que les enseignants sont le plus souvent livrés à eux-mêmes. Voici le témoignage d'une enseignante nouvelle à Lenasia (historiquement indien) :

Si je peux employer des termes raciaux, être issue d'un environnement dit métis et arriver dans une école indienne m'a tout d'abord exposée à des enfants indiens, et musulmans de surcroît. C'était... je ne dirais pas traumatisant, mais au début, c'était difficile. Et puis après, quand ça a changé et que des enfants noirs sont arrivés dans l'école, puis des enseignants noirs, là, le paysage a changé entièrement. J'ai eu comme le sentiment de me trouver quelque part. Ce n'est pas que mes collègues aient eu des réactions étranges. C'était juste que, de venir de Lenasia et d'avoir connu cette culture-là (indienne), et puis de voir débarquer ces enfants noirs dans cette école « indienne ». C'était plus facile pour moi qui venais plus ou moins de ce genre de milieu.

Les deux premières années où j'ai été exposée à une école musulmane, il m'a fallu m'y habituer. Le simple fait d'avoir à me rappeler qu'il fallait que je m'habille d'une certaine façon, par exemple, ne pas porter des choses trop courtes, pas de pantalons. Et puis il y avait certains parents qui ne m'acceptaient pas, parce que je suis chrétienne. Ils prenaient toujours ce que j'enseignais avec un tantinet de méfiance. Le fait que je sois géographe leur faisait penser que j'allais changer les perspectives de leurs enfants sur la lune. Mais ce n'était pas ma fonction et j'ai dû leur expliquer cela. Je ne suis pas là pour penser le côté religieux de la chose, ce n'est pas ma fonction. [...] Le fait de questionner

28 Pour beaucoup, leurs mères sont parties refaire leur vie et leur père leur est inconnu ou absent

29 Retranscription indirecte

toujours ma foi, par exemple. Quand j'ai postulé pour ce poste, j'ai dit ma religion et ils³⁰ auraient pu me refuser à ce moment-là. Quel était le sens de m'interviewer, de me donner le poste et après de me questionner à propos de ma religion? [...] Mais comme je vous dis, petit à petit ça s'est amélioré. Une fois que tout le monde a trouvé ses marques, et s'est senti plus à l'aise, ils ont compris ce qu'était ma fonction

Dans le *workshop*, une jeune enseignante noire prend la parole. Elle alterne entre le « je » et le « tu », ce qui communique d'autant plus son sentiment d'aliénation :

C'est plus difficile de s'adapter, à mon sens. Tu es la nouvelle personne tous les jours quand tu viens à l'école. Je trouve que c'est difficile. Tu n'es pas acceptée comme partie de cette communauté. C'est pourquoi je vais dans ma propre communauté³¹.

4.3.3 L'ACCUEIL DU VÉCU ÉMOTIONNEL DES ÉLÈVES : UN SECOND TRAUMATISME

L'accueil émotionnel du vécu personnel, familial et communautaire des élèves impacte de manière traumatique sur le professionnel de l'éducation, en particulier quand ces enfants sont issus des familles les plus démunies. D'après les enseignants, le vécu des enfants est souvent caractérisé par la violence de la déstructuration familiale, de la maladie et du décès de parents en lien avec le sida, et de la pauvreté. À ceci se rajoute le sentiment d'impuissance face au viol « statutaire » des filles de 12 à 15 ans. Voici les propos recueillis auprès d'une enseignante à Eldorado Park, responsable de l'enseignement des « compétences de vie » (*life skills*) :

Ils sont très agressifs, ils l'apprennent à la maison, les parents sont agressifs. Même avec nous ils sont agressifs. Même si on comprend que les ados sont rebelles, ils sont beaucoup plus agressifs que d'habitude. L'autre problème est que beaucoup arrivent à l'école et ils n'ont pas mangé. Ils peuvent le cacher, mais ça se voit que ça ne va pas, parce qu'ils n'arrivent pas à se concentrer... Leurs parents boivent et dépensent l'argent du ménage pour l'alcool... et certains enfants doivent se débrouiller seuls pour trouver de quoi manger l'après-midi, quelque chose, quelque part. Et la grande majorité sont issus de familles monoparentales, et beaucoup de choses se passent dans ces foyers-là. Les mères changent souvent de compagnon, donc ils voient des flux permanents d'hommes différents rentrer dans leur maison. Ils sont très attachés à leurs mères, ils ne la quitteraient pas pour aller ailleurs [...] Certaines mères célibataires abandonnent

30 Les enseignants sont recrutés par le *school governing body*, composé en majorité de parents élus représentant la communauté scolaire

31 Rappelons qu'en Afrique du Sud, ce n'est pas la déracialisation mais la non-racialisation des rapports sociaux qui est préconisée par la Constitution. En même temps, la reconnaissance des cultures dans la sphère publique (y compris à l'école) reste une valeur revendiquée en particulier par les personnes historiquement marginalisées de la politique et de la production culturelle officielles

leurs enfants et quittent le foyer pour aller vivre avec leur compagnon. Il y avait cette fille en seconde, sa mère est sortie faire les courses et elle n'est jamais revenue. Cette fille est restée à attendre depuis février avec son petit frère à charge. Ils sont seuls, il n'y a pas de grands-parents. Alors les voisins s'assurent qu'elle a de quoi manger, même s'ils ne s'occupent pas d'elle. Mais ça la « bouffe » émotionnellement et elle n'arrive pas à s'en sortir. Elle menace de se suicider au moins deux fois par semaine [.] Nous essayons de les motiver à avoir une vision plus large. Le suicide ne va rien résoudre. C'est tout ce que nous pouvons dire, il n'y a pas d'aide, il n'y a pas d'endroit où les amener, les travailleurs sociaux sont déjà submergés de travail.

C'est la partie enfant dans l'adulte (et le regard qu'il porte sur cette expérience enfantine) qui lui permet de s'identifier à l'enfant et à utiliser son empathie pour le comprendre (Salzberger-Wittenberg, Williams & Osborne, 1983 ; Youell, 2009). En même temps, la douleur psychique que ravive en lui cette identification peut être difficile à tolérer et le rend critique vis-à-vis de ces parents, qu'il juge, en s'identifiant à l'enfant, négligents voire maltraitants. La vision que l'enseignant a de sa propre enfance conditionne sa capacité à tolérer l'impact émotionnel des états que l'élève lui fait vivre. Au cours d'un très long entretien, une enseignante parle de sa propre enfance dans une autre région d'Afrique du Sud. Elle aussi a connu des difficultés, mais sa vie n'était pas, à ses yeux, comparable à celle de ses élèves :

La pauvreté, oui je l'ai connue aussi, parce que ma famille était aussi très pauvre. Mais mes parents géraient les choses différemment. La priorité était de nous nourrir, de nous trouver des habits. Nous n'avions pas beaucoup et ils devaient s'occuper de nous parce que c'était une petite ville, une petite communauté et toute cette question d'*ubuntu*³². Les gens s'entraidaient. Ma mère aidait d'autres familles et ainsi de suite. Et ma mère s'est assurée que je reçoive une éducation. Nous étions soutenus et il y avait assez de place pour donner de l'amour. Nous étions 12 enfants et jusqu'à ce jour ils (ses parents) nous soutiennent. Je suis la quatrième et nous nous soutenons pas mal les uns les autres.

Elle revendique d'avoir eu des parents pauvres mais « droits » et honorables. Cependant, le fait d'avoir vécu des choses très difficiles durant son enfance ne la rend pas forcément plus disponible à l'accueil des vécus de ses élèves. Bien au contraire, lorsque l'humiliation et la privation émotionnelles n'ont pas été élaborées (à savoir métabolisées et dépassées), l'adulte est mal équipé pour accueillir l'angoisse et l'impuissance que suscite l'accompagnement éducatif d'enfants qu'il n'arrive pas à sortir de leurs situations familiales et sociales désespérées.

Les gosses aujourd'hui ont plus d'opportunités, et ça me met en colère parce qu'ils ne les exploitent pas. Ils sont complaisants au lieu de se démarquer et de sortir du lot. C'est ce que je les encourage à faire. Moi aussi j'étais d'une famille

pauvre, mais j'ai dû me relever et me sortir de là. Nos enfants sont démotivés et ils pourraient facilement décrocher de l'école, même s'ils sont assez intelligents pour réussir. Ils décident du jour au lendemain de quitter l'école et préfèrent rester à la maison et ne rien faire. Ils doivent se battre pour survivre. Mais beaucoup sont déprimés et ne s'en rendent pas compte. Tu le vois sur leurs visages, et aux petites choses qu'ils font, la manière de parler d'eux-mêmes : « je ne vauds rien, rien m'arrivera de bien, alors à quoi bon ? » Ils sont beaucoup à être déprimés et c'est lourd. Parce que tu ne peux pas aider tout le monde. Avec tous les efforts que tu fournis, ils seront peut-être cinq à en bénéficier, de tout ce que tu fais pour essayer d'obtenir pour eux une meilleure vie, de comprendre ce que c'est que la vie, qu'il est possible de dépasser ce qu'on vit à l'instant. On espère un jour avoir une réussite qui nous donnera à tous le sentiment d'être géniaux. Mais dans notre communauté, il y en a très peu qui font des études longues. Il y en a beaucoup qu'on a eus en classe qui ont décroché et maintenant on a leurs enfants en classe, et eux aussi décrocheront, c'est un cercle vicieux.

Le désespoir des élèves, au lieu d'éveiller le souci et la sollicitude de l'enseignante, peut résonner trop fortement avec son propre vécu, la renvoyant à sa propre enfance, la mettant en contact avec sa propre impuissance et dépendance d'enfant. Lorsque la résonance est trop importante, l'adulte a peur de s'écrouler avec l'enfant. Il peut, à ces moments-là, devenir hermétique à la souffrance de l'enfant, s'identifiant plutôt à l'adulte qui l'a fait souffrir qu'à l'enfant vulnérable qu'il a été. De cette place, il n'entend plus l'enfant pleurer. Il exige de lui qu'il se redresse, qu'il fasse preuve de courage, qu'il assume autant que lui a l'impression d'avoir eu à assumer. Il n'y a plus la place pour une pensée sur la protection de l'enfant, ses droits à être enfant et à avoir une enfance. L'enfant est vécu comme étant en compétition avec la partie enfantine de l'éducateur.

5 DISCUSSION : ANOMIE DES PROFESSIONNELS ET ANOMIE DU SYSTÈME

Au travers des paroles des acteurs et en suivant l'élaboration qu'ils font de leur situation, un certain nombre de points méritent ici d'être soulignés. En dépit de leur adhésion au principe du changement, les professionnels expriment les difficultés qu'ils rencontrent dans sa mise en œuvre, non seulement en raison de la rapidité des transformations impulsées d'en haut, mais aussi de l'absence de ressources censées les accompagner, ainsi que des incohérences qui émergent dans la conception et la maîtrise institutionnelles du processus. Les enseignants dénoncent la rapidité des changements et l'absence de connaissances à propos du sens qui sous-tend ou régit l'orientation vers une nouvelle politique éducative. Ils ne voient pas pourquoi ils devraient changer alors que la pédagogie précédente commençait tout juste à donner ses fruits. Ceci accroît leur sentiment de frustration, les dessaisit de

32 Philosophie africaine de l'humanisme

leur sentiment d'être acteur face aux changements et contribue à infantiliser le corps enseignant dans son ensemble

L'exigence ministérielle d'évaluation continue des élèves et des pédagogies au moyen d'un nombre toujours croissant de formulaires à remplir pour chaque acte d'enseignement posé ou devoir rendu instaure un rapport où l'information et le savoir passent du haut vers le bas, en sens unique. Cependant, la nature du travail varie en fonction des besoins des élèves, mais aussi d'une diversité dans la capacité des professionnels à s'adapter aux changements d'orientation pédagogique et de démographie scolaire. Là où les enseignants évaluent leurs compétences comme suffisantes pour faire face à ces changements (c'est le cas de Mondeor), ils parviennent à se distancier de la lourdeur des tâches administratives et à se recentrer sur l'enseignement. Le sentiment de satisfaction compense en partie la difficulté à concilier le travail que demande l'accompagnement individuel d'un élève qui arrive dépourvu du bagage nécessaire pour suivre les cours ou faire des devoirs à la maison, et l'effort indispensable pour assurer l'avancement de la classe tout entière. Bien que plus disponibles pour accueillir et affronter les angoisses que suscite en eux l'élève qui n'arrive pas à suivre, et l'aider à progresser sur le plan scolaire, la situation sociale et familiale de l'élève peut pourtant leur sembler d'une violence inimaginable et éveiller en eux un sentiment de culpabilité et des angoisses liées à l'impossibilité d'y remédier

Dans un contexte de remaniement des repères idéologiques et des valeurs qui organisent le champ de l'éducation (Carrim & Tshoane, 2003), les enseignants manifestent les signes d'une anomie exprimant leur détachement tant par rapport à la mission qu'ils se voient attribuer par leur institution que par rapport à leurs identités professionnelles. Les signes de cette anomie se relèvent dans des situations de dysfonctionnement de la coordination au sein des équipes et, au niveau interne, dans le sentiment de culpabilité, de fatigue et d'impuissance qui caractérisent l'épuisement professionnel. À Mondeor, la multiplication d'actions collectives fonctionne souvent comme repoussoir de la souffrance des élèves : faute de pouvoir améliorer leurs vies familiales, les enseignants se concentrent sur la mise en place d'activités qui leur offrent une échappatoire. Dans d'autres établissements comme à Eldorado Park ou Soweto, la gestion des difficultés émotionnelles des élèves est laissée à un ou deux enseignants alors que les autres réagissent à toute proposition de l'extérieur avec l'épuisement et la démobilisation que leur quotidien professionnel engendre.

L'anomie se manifeste par le décrochage, l'éloignement, l'isolement, la distanciation, une perte de repères, l'aliénation du professionnel (Franchi, 2004). La perte de contact avec ses propres capacités de jugement en est un autre signe. Le jugement externe supplante le discernement intérieur, vidant le professionnel de ses fonctions et lui donnant le sentiment d'être

une marionnette guidée par des fils invisibles, dont on ne peut ni anticiper l'orientation, ni arrêter l'action. Les enseignants à Mondeor sont peut-être les moins affaiblis par ce processus et parviennent encore à nous le décrire clairement, en s'en plaignant, en l'identifiant dans ses effets délétères. En revanche, dans des établissements comme celui situé à Eldorado Park, où les enseignants ont eux-mêmes vécu des traumatismes importants du temps de l'apartheid qui continuent à conditionner leurs vies, les éducateurs parlent plutôt de leurs maux, de leur perte d'espoir, de l'absentéisme de ceux qui s'écroulent devant l'énormité de la tâche. À Soweto, le fait d'appartenir au groupe qui a été le plus déshérité par le système de l'apartheid et d'être identifié à leur public scolaire semble enfermer les enseignants dans un silence où se mêlent des sentiments de loyauté, de honte, de mépris et de haine de soi. Ils parlent du trop demandé en matière de tâches administratives, du trop à porter en matière de souffrance émotionnelle des élèves qui leur demandent d'être leur père et leur mère avant de pouvoir être leur enseignant, d'un « trop plein » de pertes causées par le sida et pour lequel on ne peut pas faire de deuil, car on ne peut pas nommer cette réalité-là ni être en deuil tout le temps.

6 EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cet article, nous avons proposé de décrire et d'analyser le vécu institué et contextualisé d'une pratique éducative en situation de transformation, telle qu'elle se manifeste dans le contexte sud-africain, à partir des résultats d'une enquête longue et participative. Nous avons examiné tout particulièrement le positionnement discursif et le vécu subjectif des enseignants par rapport à un processus de changement politique, appréhendé à deux niveaux : celui de la transformation institutionnelle ou démocratisation de l'école, et celui de la transformation collective et individuelle ou déracialisation des relations sociales et scolaires. Du point de vue de la présentation des données et de leur interprétation, l'intérêt d'une enquête de longue durée permet de restituer la teneur d'un processus et sa traduction dans des pratiques, des attitudes, des discours qui peuvent évoluer vers le découragement ou vers une recomposition de la posture à l'égard du changement.

L'Afrique du Sud a occupé une place singulière dans l'inconscient politique globalisé des années 1990, tant par la violence de l'apartheid que par la transition « douce » et « réussie » vers la démocratie. L'Afrique du Sud, objet de toutes les projections et tous les fantasmes du Nord, a aussi été, depuis 15 ans, le laboratoire de toutes les applications pensées au Nord en termes de politiques « progressistes », notamment dans le champ éducatif. Notre regard a voulu restituer une autre réalité de la transformation scolaire, celle qui s'incarne dans des contextes concrets et résulte des conflits et des arrangements entre des fabrications politiques et des fabrications ordinaires.

Valorisant les aspects vécus des transformations sociales et scolaires par les professionnels de terrain, nous avons souhaité montrer en quoi les définitions et les approches dé-contextualisées et non participatives du changement dans le champ éducatif produisent leurs propres résistances et peuvent nourrir les logiques qu'elles entendent éradiquer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Afonja, S. A. (1992). Rapid Assessment Methodologies: Application to health and nutrition programmes in Africa. In N. S. Scrimshaw & G. R. Gleason (Ed.), *Rapid Assessment Procedures* (pp. 81-94). Boston: International Nutrition Foundation for Developing Countries (INFDIC).
- Alexander, N. (1992). National Liberation and Socialist Revolution. In A. Callinicos (Ed.), *Between apartheid and capitalism* (pp. 114-136). London: Bookmarks.
- Balibar, E. (1990). Paradoxes of universality. In D. T. Goldberg (Ed.), *Anatomy of Racism* (pp. 21-35). Minneapolis/Oxford: University of Minnesota Press.
- Bick, E. (1964). Notes on Infant Observation in Psycho-Analytic Training. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 558-566.
- Bordet, J., Costa-Lascoux, J. & Dubost, J. (2004). *Emergence de la question ethnique dans le lien social, tabou et affirmation*. Paris: CSTB.
- Carrim, N. (1995). From « race » to ethnicity: Shifts in the educational discourse in South Africa and Britain in the 1990s. *Compare*, 25(1), 17-33.
- Carrim, N. & Tshoane, M. (2003). The « holy » State? Values, legitimation and ideological closure in South African education. In L. Chisholm, S. Motala & S. Vally (Ed.), *South African Education Policy Review. 1993-2000* (pp. 801-834). Sandown: Heinemann.
- Chisholm, L. (Ed.) (2004). *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*. Cape Town: HSCR.
- Chisholm, L., Motala, S. & Vally, S. (Ed.) (2003). *South African Education Policy Review. 1993-2000*. Sandown: Heinemann.
- Duncan, N. (2003). « Race » talk: discourses on « race » and racial difference. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(2), 135-156.
- Fiske, E. B. & Ladd, H. F. (2004). Balancing public and private resources for basic education: school fees in post-apartheid South Africa. In L. Chisholm (Ed.), *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa* (pp. 57-88). Cape Town: HSCR.
- Franchi, V. (2002). Recherche action participative: approche de la formation et de la pratique du psychologue communautaire en Afrique du Sud post-apartheid. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 16-17, 251-271.
- Franchi, V. (2004). Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé. *VEI Enjeux*, 137, 32-37.
- Franchi, V. & Colin, G. (2005). *Prévenir la violence à l'école: le programme Parlons Tabou*. Amiens: CRDP.
- Franchi, V. & Duncan, N. (2003). Introduction: Prevention and intervention practice in post-apartheid South Africa. *Journal of Prevention and Intervention in Community*, 25(2), 1-9.
- 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. & Swart, T. M. (2003). Rapid Assessment Procedures: A participatory action research approach to field training in community prevention and intervention. *Journal of Prevention and Intervention in Community*, 25(2), 99-115.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Houzel, D. (1995). *Une application thérapeutique de l'observation des nourrissons. Les liens d'émerveillement*. Paris: ERES.
- Human Sciences Research Council CYFD. (2001). *A Study of School Responses to Violence and Harassment of Girls*. Pretoria: HSRC.
- Jansen, J. (2000). Rethinking Education Policy-Making in South Africa: Symbols of Change, Signals of Conflict. In M. Kraak & A. Young (Ed.), *Education in Retrospect* (pp. 41-57). Pretoria: HSRC.
- Nkomo, M., McKinney, C. & Chisholm, L. (Ed.) (2004). *Reflections on School Integration*. Cape Town: HSCR.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 21-34.
- Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise: la double tentation de l'ethnographie. *Éducation et Sociétés*, 16, 167-175.
- 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. & Franchi, V. (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 Éducation*, 1, 15-27.
- Porteus, K., Vally, S. & Ruth, T. (2001). *Alternatives to corporal punishment*. Sandown: Heinemann.
- Riggins, S. H. (1997). The rhetoric of othering. In S. H. Riggins (Ed.), *The language and politics of exclusion: Others in discourse* (pp. 1-30). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rustin, M. J. (2006). Infant Observation Research: What have we learned so far? *Infant observation*, 9(1), 35-52.

- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. & Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Karnac.
- Soudien, C. (1998). « We know why we're here » : The experience of African children in a « coloured » school in Cape Town, South Africa. *Race, Ethnicity and Education*, 1(1), 7-29.
- Soudien, C. (2004). « Constituting the class » : an analysis of the process of integration in South African schools. In L. Chisholm (Ed.), *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa* (pp. 89-114). Cape Town : HSCR.
- Stevens, G. (2006). Truth, reconciliation, reparation and deracialisation in post-apartheid South Africa: Fact or fiction? In G. Stevens, V. Franchi & T. Swart (Ed.), *A « Race » against Time: Psychology and Challenges to Deracialisation in South Africa* (pp. 388-419). Pretoria: Unisa Press.
- Stevens, G., Franchi, V. & Swart, T. (Ed.). (2006). *A « Race » against Time: Psychology and Challenges to Deracialisation in South Africa*. Pretoria: Unisa Press.
- Sujee, M. (2003). School migration and demography in Gauteng schools. *Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 10(1), 19-21.
- Vally, S. (1999a). Teachers in South Africa: between fiscal austerity and « getting learning right ». *EPU Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 6(2), 1-24.
- Vally, S. (1999b). Violence in South African schools. *Current Issues in Comparative Education*, 2(1), 80-90.
- Van Dijk, T. A. (1997). Political discourse and racism: Describing others in western parliaments. In S. H. Riggins (Ed.), *The language and politics of exclusion: Others in discourse* (pp. 31-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Waddell, M. (2003). Le bouc émissaire. In R. Anderson & A. Dartington (Éd.), *Faire Face: Perspectives cliniques sur les troubles de l'adolescence* (pp. 143-156). Larmor Plage: Éditions du Hublot.
- Youell, B. (2009). *La relation d'apprentissage: la pensée psychanalytique appliquée à la scolarité*. Larmor Plage: Éditions du Hublot.