

Entre rhétorique de la diversité arc-en-ciel et persistance de pratiques institutionnelles héritées du passé : l'école publique sud-africaine face aux reliquats de l'apartheid

Marie Jacobs

Ph.D. en sociologie et en sciences de l'éducation
Université catholique de Louvain / Université de Genève

Résumé

Cette contribution porte sur l'analyse de la sociabilité juvénile dans deux écoles secondaires sud-africaines, anciennement réservées aux élèves blancs durant l'apartheid, et situées en périphérie sud de Johannesburg. La problématique centrale interroge les effets du modèle d'intégration de la nation « arc-en-ciel » sur la déracialisation du système éducatif et la reconnaissance des minorités culturelles dans ces écoles. L'étude démontre l'influence manifeste de normes et valeurs institutionnelles majoritaires sur le déroulement de la sociabilité juvénile et met en évidence les différents facteurs qui peuvent expliquer l'existence de logiques de différenciation ethniques ou racialisées entre élèves en situation minoritaire dans ces deux écoles. Les données ont été récoltées selon une méthodologie qualitative combinant observations ethnographiques et entretiens compréhensifs.

Mots-clés

Afrique du Sud/Sociabilité juvénile/École multiculturelle/Minorités ethniques/Apartheid/Déracialisation

Introduction

Depuis la fin de l'apartheid, l'Afrique du Sud a connu des transformations politiques et économiques profondes et radicales. L'organisation des premières élections démocratiques en 1994 et ensuite la libéralisation de son économie propulsent cette jeune république comme acteur clé de la scène internationale. Pour fonder son identité, elle trouve dans le syntagme *nation arc-en-ciel* (*rainbow nation*) une manière d'exprimer cette nouvelle unité nationale qui réunit une diversité de situations sociales et culturelles¹. Dans ce contexte de transition, l'éducation nationale du pays fait face à de nouveaux enjeux démocratiques. La déracialisation du système éducatif, lui-même transformé en un quasi-marché répondant à la loi de l'offre et de la demande (Payet et Deneuvy, 2011), fait

¹ Le modèle sud-africain, inspiré du modèle anglo-saxon, est généralement qualifié de différentialiste et de multiculturaliste puisque qu'il met l'accent sur une culture commune (le terme *unité*) avec en parallèle un haut degré d'interaction entre les différentes communautés du pays (le terme *diversité*) (Cross, 1998 dans Carpentier, 2005).

progressivement glisser les populations scolaires le long de l'ancienne hiérarchie raciale de l'apartheid entre « blancs », « indiens », « coloured² » et « noirs ». Un gigantesque mouvement de dominos est amorcé depuis les anciennes écoles « noires » ou « coloureds » pauvres des *townships*³ jusqu'aux anciennes écoles « indiennes » ou « blanches » plus favorisées des banlieues urbaines. La refonte complète du système scolaire fait alors de l'école « un enjeu de classement social (socio-ethnique) pour les familles, d'autant plus important dans une période d'incertitude et de recomposition des positions et des identités » (Payet et Franchi, 2010, p. 5).

Cet article propose d'explorer les logiques de construction de la sociabilité juvénile dans deux écoles secondaires (Makeba High School et Bafana High School⁴) anciennement réservées aux enfants des familles blanches durant l'apartheid. Dès 1991, ces écoles anciennement « blanches », qualifiées d'ex-modèle C, ont pu accueillir des élèves catégorisés comme noirs, indiens ou coloureds (jusqu'à 50 % de leur population) tout en restant partiellement subsidiées par l'État. L'article expose également l'étude du traitement et de la reconnaissance des minorités culturelles dans ces écoles en partant de l'analyse des effets du modèle d'intégration de la nation arc-en-ciel sur la déracialisation du système éducatif et sur la construction des projets de socialisation des établissements. En réalisant une analyse comparative des formes d'interaction entre pairs entre ces deux contextes, nous allons montrer qu'il existe un décalage entre les valeurs prônées officiellement par l'institution scolaire et la manière dont s'instituent quotidiennement des référentiels plus ou moins assumés ou plus ou moins implicites mais opérants dans ces contextes. Notre discussion repose sur l'hypothèse selon laquelle les valeurs scolaires majoritaires et les pratiques éducatives qui les accompagnent ne sont pas sans effets sur le déroulement des relations sociales et sur l'influence des catégories raciales dans les regroupements entre élèves à l'école.

Après une brève introduction historique sur l'organisation du système éducatif pendant et après l'apartheid (point 1), nous présenterons la méthodologie de recherche et les outils mobilisés pour récolter les données (point 2). Sont ensuite présentés les projets d'établissement des deux écoles étudiées (point 3) afin de montrer comment elles cristallisent en leur sein les enjeux de la démocratisation de l'éducation nationale. Nous nous pencherons enfin, en mesurant les incidences du cadre scolaire propre à chacun des établissements, sur les logiques de regroupement entre pairs à Makeba High School et sur celles observées à Bafana High School (point 4).

² Nous avons choisi de conserver le mot *coloured* au lieu de le traduire en français par le terme *métis*. Il nous semble que la catégorie *coloured* recouvre une signification historique et sociale qui ne pourrait se résumer à la notion de métissage. Nous avons choisi de maintenir l'utilisation des catégories « noirs » (ou blacks), « blancs » (ou white), « coloured » et « indiens » qui ont été définies arbitrairement durant l'apartheid pour respecter leur héritage et montrer l'influence qu'elles exercent encore aujourd'hui sur les identifications des jeunes Sud-Africains.

³ *Townships* : zones résidentielles pauvres attribuées aux populations non blanches durant la politique ségrégationniste de l'apartheid.

⁴ Les noms des écoles ont été changés.

1. L'organisation du système éducatif pendant et après l'apartheid

Pour comprendre le fonctionnement et l'organisation actuelle du système scolaire sud-africain, il s'avère nécessaire d'examiner l'histoire et l'héritage racial de ce pays, et en particulier l'expérience de la colonisation et les traces de l'apartheid dans la conscience individuelle et collective. L'apartheid, plus qu'un régime politique, a constitué le cadre de référence dominant dans l'organisation de la société sud-africaine : « The apartheid ideal was a completely segregated society with an entirely segregated education system. All schools were racially defined and played a major role in the construction of racial and social class identities » (Nkomo, Chisholm et McKinney, 2004, p. 1).

Durant l'apartheid, le système d'enseignement était organisé de manière séparée et inégalitaire en fonction des catégories raciales de la population. Les élèves blancs bénéficiaient d'un enseignement de qualité et étaient scolarisés dans des établissements jouissant de ressources financières confortables. Ils étaient éduqués en vue d'occuper les places dirigeantes ou supérieures de la hiérarchie sociale. À l'inverse, les élèves noirs étaient scolarisés dans leur langue maternelle jusqu'à la fin du cursus en primaire – avec une prolongation de la période de scolarisation du fait de l'essor économique de l'Afrique du Sud dès les années 60 au vu des besoins en main-d'œuvre qualifiée (Carpentier, 2005). Étant donné le niveau peu élevé de formation des enseignants et la quasi-inexistence de ressources financières dans les écoles noires, ces élèves ne pouvaient pas être scolarisés dans des conditions d'apprentissage acceptables. La conception raciste de l'enseignement durant l'apartheid a conduit à la structuration d'un système éducatif cloisonné et à la sédimentation d'inégalités entre les différentes catégories raciales de la population. Cela explique la détermination du gouvernement démocratique de 1994 de rappeler à plusieurs reprises, par l'intermédiaire de différents textes légaux (la Constitution sud-africaine de 1996, le White Paper on Education and Training de 1995 et le South African School Act de 1996)⁵, la nécessité de rompre avec l'héritage de l'apartheid. Cette rupture historique explique également pourquoi, aujourd'hui, la question de la différence culturelle est une notion-clé et un opérateur de la démocratisation et de la déracialisation du système éducatif en Afrique du Sud.

Alors que l'éducation était l'un des domaines de prédilection du régime raciste dans la réalisation de la *philosophie de développement séparé* (l'apartheid), c'est encore l'éducation qui, dès la fin du régime de l'apartheid, sera mise en évidence comme outil central de la reconstruction d'une société sud-africaine unie (Carpentier, 2005). Dès 1994, un des principaux objectifs du nouveau gouvernement démocratique sera de réduire les inégalités héritées du passé et d'aboutir à un système scolaire qui soit d'une plus grande équité au niveau des ressources éducationnelles disponibles.

Les politiques éducatives visent dès lors la déracialisation du système éducatif en vue de soutenir l'équité et l'accès à un enseignement de qualité. Toutefois, l'application de ces nouvelles mesures éducatives génère de nouvelles inégalités scolaires, dont la source principale est l'imposition de frais de scolarité dans les écoles privilégiées du système éducatif (South African School Act, 1996). Contraignant l'accès à l'école, ils régulent

⁵ Voir respectivement Republic of South Africa, 1996; National Departement of Education, 1995, 1996.

officieusement la distribution des élèves entre les écoles en fonction des ressources économiques de leurs familles. Tout se passe comme si la reconfiguration du système éducatif répondait de plus en plus à une logique de sélection sociale – les familles privilégiées de Soweto et d'Eldorado⁶ se distinguent socialement en envoyant leurs enfants dans des écoles qui réclament des frais de scolarité élevés – au détriment des familles pauvres (Bamberg, 2004; 2001). Dans ce processus de démocratisation du système, l'État a décidé de miser sur le lien entre l'école et la communauté en créant le *School governing body* [SGB]. Ce comité d'administration des écoles constitue un organe central du processus de décentralisation mis en place à la fin de l'apartheid, car il offrait aux parents la possibilité de participer à la gestion des établissements. Or, cet organe détient un pouvoir important dans la définition de stratégies – le montant des frais scolaires, la langue d'enseignement – pour filtrer les demandes d'admission. Si la création du SGB avait pour objectifs de favoriser les liens entre l'établissement et son environnement local ainsi que la démocratisation du système à un niveau plus large, les décisions prises par ce comité sont potentiellement productrices d'inégalités d'accès entre les élèves. Il existe ainsi de grandes disparités entre les écoles privées très privilégiées pour lesquelles les frais de scolarité peuvent monter jusqu'à l'équivalent de 15.000 euros par an, et les écoles très défavorisées des *townships* déclarées « *no fee schools* »⁷.

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

Entre les très prestigieuses écoles privées du nord de Johannesburg et celles extrêmement défavorisées des *townships* au sud de la ville, il existe des établissements qui connaissent des transformations emblématiques de celles qui affectent la société sud-africaine dans son ensemble. La notion de « segment intermédiaire » (Payet et Deneuvy, 2011) permet de mettre en lumière le positionnement particulier de ces établissements dans la hiérarchie scolaire locale, dont la constitution résulte directement d'un système éducatif organisé en quasi-marché. « Dans le champ scolaire, le quasi-marché est une forme institutionnelle qui suppose un principe de libre choix de l'école par les usagers, un principe de financement au moins partiellement public des établissements en fonction du nombre d'élèves et une autonomie pédagogique et gestionnaire de l'établissement » (Maroy et van Zanten, 2007, p. 468). C'est la distribution des ressources entre établissements en fonction du type d'interdépendance qui va induire des positions différenciées dans le quasi-marché scolaire, en fonction des flux asymétriques d'élèves entre écoles, de la dimension académique des positions et de la dimension sociale des positions (Draelants, van Ouytsel et Maroy, 2004, p. 227).

Le segment intermédiaire se rapporte à des établissements qui se situent entre ces deux extrêmes (écoles privilégiées du nord de Johannesburg et écoles pauvres du *township*) et qui font face à des transformations majeures au niveau de la déségrégation et de la

⁶ Les quartiers de Soweto et d'Eldorado Park, situés au sud de Johannesburg, sont deux anciennes zones urbaines (ou *townships*), historiquement attribuées durant l'apartheid aux personnes appartenant aux catégories raciales noires et coloured, obligées d'y résider.

⁷ En 2011, plus de la moitié des élèves d'Afrique du Sud sont scolarisés dans des écoles disposant de ce statut – 60 % des élèves payent des frais de scolarité inférieurs à 10 euros par mois, 51 % n'en payent pas. Seulement 20 % des élèves sont scolarisés dans des écoles réclamant au minimum 50 euros par mois de frais de scolarité (SAIRR Survey, 2010-2011).

déracialisation de leur public, au niveau de la disponibilité ou de l'approvisionnement en ressources matérielles et symboliques et au niveau de la décentralisation de la gouvernance du système éducatif. Nous faisons l'hypothèse que ces écoles sont des espaces scolaires en quelque sorte expérimentaux du modèle de la *rainbow nation*. Les mutations profondes qui ont touché ces écoles après l'apartheid ont provoqué des changements importants sur l'échelle de critères des établissements pour se positionner sur le quasi-marché scolaire. Ces critères ont évolué durant la période post-apartheid en fonction de l'histoire démographique, de l'évolution du capital social ou de l'affiliation politique de ces établissements. Il s'agit dès lors de comparer leur situation actuelle à celle qui a prévalu longtemps durant l'apartheid en examinant les endroits précis où ont eu lieu ces mutations. Sous les pressions concurrentielles qui éclatent avec l'arrivée du quasi-marché scolaire et à défaut de pouvoir se positionner avantageusement dans la hiérarchie scolaire locale, les établissements du segment intermédiaire tendent à se spécialiser dans un segment précis de cette hiérarchie pour attirer des profils spécifiques d'élèves.

2. Le dispositif méthodologique de l'enquête

Cet article est issu de recherches menées dans le cadre d'une thèse de doctorat (Jacobs, 2012). Les résultats d'analyse s'appuient sur un corpus empirique constitué d'observations ethnographiques (Woods, 1990) et d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996). Ces données ont été récoltées sur une période d'une année et demie dans deux écoles secondaires situées au centre et au sud de la ville de Johannesburg (appelées dans le texte *Bafana High School* et *Makeba High School*).

L'observation in situ a permis de réaliser une ethnographie du quotidien scolaire des élèves. Nous avons privilégié cette méthode, car elle s'articule de manière pertinente autour de la perspective interactionniste défendue dans l'enquête, menée par induction analytique et selon une logique itérative de va-et-vient entre études de cas et analyses (Paillé dans Glaser et Strauss, 2010). En effet, « l'observation in situ permet de resituer l'expérience immédiate et la façon dont, dans et par l'interaction, les acteurs assignent du sens aux objets, aux situations et aux symboles » (Lallement et Spurk, 1993, p. 206). Cet outil permet d'observer des séquences concrètes d'activités de façon à étudier la contingence de l'action sociale – en quoi l'agir dépend du contexte d'interaction et des représentations de l'acteur social. On peut alors examiner comment le déroulement des interactions individuelles dépend des représentations que les individus se font des uns et des autres et de la situation, et comment, en fonction de celles-ci, ils entrent dans des rôles sociaux et construisent leur identité. Nous avons ensuite mené une trentaine d'entretiens individuels avec les élèves après une première phase préalable de familiarisation⁸ avec le lieu d'observation afin d'établir un climat de confiance entre l'interviewé et l'interviewer. L'entretien compréhensif permet de cerner la logique cognitive du locuteur – le système de représentations – qui influe sur son comportement et de mettre en lumière sa représentation mentale du monde – certaines normes et valeurs auxquelles il s'identifie (Verhoeven, 1997).

⁸ Notamment grâce aux nombreuses conversations informelles avec les élèves qui sont des situations d'entretien le moins en rupture avec le quotidien de la vie scolaire (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy et de Saint-George, 1995, p. 64).

L'enregistrement du corpus s'est déroulé en deux étapes. La première, que nous qualifions d'*extensive*, a consisté à mener des observations in situ pour balayer assez largement l'ensemble des facettes de la vie scolaire de ces deux établissements. Cette étape nous a permis de repérer les échelles significatives (des points d'entrée pertinents) pour observer les élèves et délimiter les différentes configurations de groupes de pairs. La seconde étape, *intensive*, visait à focaliser notre attention sur quelques groupes d'élèves. La méthode d'enquête préconisée consistait à suivre ces cohortes d'élèves dans l'école et à procéder à des observations plus régulières de leurs groupes, que ce soit en classe ou durant les temps scolaires informels (arrivées et sorties de l'école, récréations, circulation dans les couloirs, moments de travail et de sociabilité dans la salle d'étude).

2.1 Les valeurs scolaires à l'œuvre dans ces deux contextes

Nous présentons ici les deux établissements scolaires de notre étude qui appartiennent au segment intermédiaire du système scolaire de Johannesburg. Nous avons examiné les valeurs majoritairement mobilisées au cœur des situations scolaires – analyser le projet d'établissement et les stratégies que mettent en œuvre ces écoles pour attirer un certain public d'élèves – pour comprendre comment ces établissements intègrent la diversité présente dans leur population.

L'établissement Bafana se démarque par son engagement politique durant l'apartheid, acceptant de scolariser des enfants de tous les groupes dits raciaux durant le régime raciste et autoritaire d'avant 1994. Il a une large politique d'ouverture et d'accueil de différents profils d'élèves qui n'est pas restrictive – il accepte les élèves exclus des autres écoles, ne met pas en place de tests de maîtrise de la langue anglaise à l'entrée et a le souci d'adapter son projet pédagogique aux caractéristiques socioéconomiques de sa population scolaire. Cette population se compose d'une proportion importante d'élèves de nationalités diverses ou issus de l'immigration, étant donnée l'implantation géographique de cet établissement au cœur du centre-ville, à proximité de quartiers (Hillbrow, Berea, Yeoville) où réside un taux important de populations migrantes. Il faut souligner l'importance du vocabulaire de la démocratie – libertés individuelles et droits garantis par la Constitution qui interdisent toutes formes de discrimination – qui y est mobilisé et discuté dans différentes matières (sciences de la vie, anglais, business ou histoire) et qui montre le rôle politique de l'institution scolaire comme vecteur des nouvelles valeurs nationales. Alors que l'école n'insiste pas sur le vocabulaire type de la nation « arc-en-ciel », elle met davantage en avant la question des droits et des obligations des élèves dans une société démocratique.

L'établissement Makeba utilise à son avantage l'ancienne étiquette « ex-modèle C » pour souligner de manière positive la diversité culturelle de sa population scolaire en mettant en avant l'histoire de la transition vers le modèle C comme un choix politique et un fondement de son identité (Payet et Denevy, 2011). La rhétorique institutionnelle fait valoir la reconnaissance de la différence culturelle entre individus tout en soulignant l'unité de la communauté scolaire (« Makeba blue wave »). L'*ex-modèle C* devient une image que l'institution diffuse en prêchant la reconnaissance de la diversité culturelle et l'unité de la communauté scolaire – un modèle d'intégration décrit comme *colourblind* envers les élèves. Les effets de ce système sont aussi positifs qu'injustes puisque le

modèle d'intégration *colourblind* – le fait de ne pas accorder d'importance à la couleur de la peau – peut risquer d'occulter les dysfonctionnements scolaires difficilement percevables. Héritier de l'ancien système éducatif blanc de l'apartheid, la population scolaire a progressivement subi un bouleversement majeur dans sa composition au niveau des origines culturelles et sociales des élèves. Aujourd'hui, alors qu'une proportion importante du corps professoral demeure de couleur blanche, la population scolaire rassemble majoritairement des élèves « coloured » et « black » selon l'ancien classement racial de l'apartheid. Paradoxalement, si l'établissement rencontre beaucoup de succès auprès des familles de Soweto et d'Eldorado⁹ et doit chaque année refuser plus d'une centaine de demandes d'inscription, il essaie néanmoins de tempérer cet afflux d'élèves pour drainer d'autres profils plus favorisés ou ayant obtenu de très bons résultats académiques en primaire. Car si l'étiquette *ex-white* fonctionne positivement auprès des parents du *township*, pour les parents des quartiers avoisinants, c'est la composition relativement ethnique de l'école qui les freine.

L'examen des valeurs scolaires et du projet éducatif de ces établissements nous a permis de mettre en évidence l'existence, au sein de ce segment intermédiaire, de pratiques institutionnelles tributaires de l'héritage blanc au niveau du fonctionnement des écoles – les mesures disciplinaires, le règlement d'ordre intérieur, etc. – et au niveau des choix qui sont posés dans la mise en application de la législation sud-africaine – la langue principale d'enseignement, les secondes langues d'apprentissage, les objectifs poursuivis par le SGB, etc. Or, il s'agit de mesurer l'influence manifeste des valeurs majoritaires dans l'organisation des rapports sociaux à l'école. Nous soutenons l'hypothèse que *ce que fait* l'établissement au quotidien – les pratiques institutionnelles observées tous les jours – entre en contradiction avec *ce que dit* l'institution – le discours officiel soutenu dans le projet d'établissement, etc.

Ainsi, les établissements étudiés sont progressivement amenés à se spécialiser étant donnée leur position instable dans la hiérarchie scolaire locale. Un regard rétrospectif sur l'évolution des ressources – celles dont ils ont hérité, celles nouvellement acquises par effets du levier de la déracialisation du système – nous enseigne que certaines écoles sont en progression sur l'échelle symbolique du système éducatif actuel alors que d'autres descendent de leur ancien piédestal privilégié. En réalité, ce jeu de repositionnement des établissements dans le segment intermédiaire du système est le fruit d'un processus identitaire (Draelants et Dumay, 2011). Ces établissements du segment intermédiaire apparaissent en quête d'identité, dans un contexte plus global de recomposition et de redistribution des ressources symboliques et matérielles. Ces écoles « intermédiaires » font face à une série de contradictions. Elles doivent d'abord se positionner par rapport à leur héritage historique, c'est-à-dire à l'ancien système d'enseignement dont elles sont héritières. Elles doivent satisfaire aux demandes et exigences de la politique éducative en termes d'efficacité, de qualité et d'équité. Et enfin, elles doivent répondre aux attentes qui émanent du côté de la communauté environnante et des familles qui exigent des écoles

⁹ Les quartiers de Soweto et d'Eldorado sont situés au sud de la ville de Johannesburg. Ils ont été implantés de manière arbitraire durant l'apartheid, conformément à la politique de ségrégation résidentielle. Le premier était réservé aux populations catégorisées « noires » et le second aux populations catégorisées « coloured ».

qu'elles exaucent leurs vœux de démocratisation et de réussite sociale. Cela permet d'expliquer la persistance de pratiques institutionnelles guidées par des principes et valeurs majoritairement issus de la culture blanche anglo-saxonne. Comme le soulignent Chick (2002) et Nuttall (2008), ces écoles (que nous associons au segment intermédiaire) incarnent de manière symptomatique la coexistence et parfois la rivalité entre différents discours d'intégration de la différence. « These schools are sites of struggle between competing discourse that construct, maintain, and change social identities in those communities and the wider society » (Chick, 2002, p. 463).

Nous proposons d'explorer l'influence relative de ce discours institutionnel majoritaire sur le déroulement de la sociabilité juvénile dans ces écoles en analysant l'utilisation de différentes catégories d'(auto-)attribution/de différenciation dans l'organisation de leurs relations sociales.

3. Analyse des résultats

a. Makeba High School

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

- And like even in-between the prefects, do you stick according to your culture? Or... is it more mixed? How many prefects are there?
- There are 40 prefects. I can tell you this... there's the coloured side [elle rigole], and there's the *blacks slash [/] mixed side and the coloureds sit (not like really brown coloured) they're like the soft coloured, the English speaking and more culturally mixed and stuff, and then there's the indians who are like on the other side, and then like the coloured will always speak together* (Mahosazana, grade 12, Makeba High School, 2010).

Ainsi, Mahosazana fait référence aux stéréotypes ordinaires pour caractériser les groupes qu'elle côtoie dans la cour. De manière assez caricaturale, les anciennes croyances collectives de l'apartheid (« les élèves noirs sont bruyants », « les élèves indiens sont travailleurs », « les élèves coloured ont une mauvaise influence ») lui permettent de conférer un sens à l'existence de fractures raciales dans la sociabilité juvénile. En effet, dans cet extrait, l'élève associe à ces catégories raciales des comportements sociaux stéréotypés : « us black community we are very loud and the indian community, they are the quiet one »; « indian and coloured community are the ones with not so good influences, doing the bad stuff like the drugs and everything » (Mahosazana, grade 12, Makeba High School, 2010).

L'effet du cadre scolaire sur la racialisation des représentations

À Makeba, les élèves tendent à justifier leur groupe par le partage de goûts, de pratiques culturelles ou de vécus communs. Ce type de discours insiste alors sur l'évidence « naturelle » d'une intercommunicabilité entre individus issus d'un même groupe ethnique (Verhoeven, 2002, p. 85). Les référents identitaires qui soutiennent cette identification au groupe de pairs se distingueraient par leur caractère 'essentialiste' puisque c'est l'argument culturel qui est invoqué pour justifier ces regroupements en fonction des catégories raciales.

In between the students, as you can see um, in every single classroom you go to, there's a majority of black people in this school. So you see a lot of black students will be with their race, and coloureds will be with their race, and whites will be their race, and other indians will be with their race. But I feel that, for me, the black people are most welcoming. I mean, I may be wrong with you. But for me the black people are most welcoming. Because... We've got the same skin colour. We've got more or less the same background. We relate to the same things. That's why I socialise myself more with them than with coloureds. I won't say that coloureds are harsh or whatever. You know I would still talk to coloured or whatever but it won't be the same relationships as I have with a black person (Delphine, grade 12, Makeba High School, 2010).

Comment rendre intelligible ce phénomène? Comment expliquer la prégnance des catégories raciales sur les représentations des élèves et leur tendance à se regrouper en fonction de ces mêmes catégories? Nous avons mentionné le fait qu'il existait des contradictions idéologiques internes dans cet établissement. Ces contradictions se manifestent au creux de l'écart entre le discours et la pratique. Il existe, de manière structurelle, une tension entre la rhétorique politique de la diversité arc-en-ciel et la persistance de pratiques institutionnelles héritées du passé. Dans la mesure où le corps professoral ne s'est pas complètement déracialisé, les élèves se heurtent ainsi à des logiques de fonctionnement encore marquées par le régime de l'apartheid – « You will find the black community being the ones getting in trouble for being disruptive and stuff » (Nkuli, grade 11, Makeba High School, 2010). Les reliquats de cette culture scolaire blanche anglo-saxonne s'observent par exemple au niveau de la régulation des comportements à l'intérieur de l'école – les codes vestimentaires comme l'uniforme, les coiffures autorisées, les pratiques institutionnelles comme les assemblées scolaires. Cette tension est d'autant plus résistante qu'elle ne s'exprime que très rarement dans le quotidien scolaire. Les divisions se manifestent alors dans des périodes où l'équilibre fragile se brise lorsque, par exemple, des débats politiques « chauds » éclatent en classe. Il existe, dans les coulisses de l'école, des moments où l'histoire rattrape la réalité et où l'école (les enseignants, la direction) est amenée à se positionner par rapport à l'héritage difficile de l'apartheid qui complique les relations entre personnel encadrant et élèves, et au sein même du corps enseignant. L'école « ex-modèle C » est en quelque sorte un lieu de pouvoir; privilégiée par son statut durant l'apartheid, elle constitue aujourd'hui un ascenseur social fortement investi par les familles des classes moyennes montantes des *townships* et des banlieues très ségréguées de Johannesburg.

Marie: So is culture quite a big thing in between you guys?

- It is not like a spoken thing but it's something that you can analyse and see. *People don't vocalize those kinds of things but you can see it and you can see the tension and you can see like why there is the division. Like once a debate is sparked in class about race then you can clearly identify why there is that division.*

Marie: Like what?

- You know the whole Julius Malema thing, the whole race thing¹⁰ and the Chinese becoming black or being identified as black and stuff like that. This BE [Black Empowerment], the Chinese like being like black. But the coloureds feel like they should be a "C" [BE + C] but they don't realize that black includes them. So they want to be identified on their own. And the whole government itself, we feel like there's not, like there's not a representation of the whole country there, it's like only black and as a result the whole fight between black and coloured (Mahosazana, grade 12, Makeba High School, 2010).

L'élève « modèle C »

Les valeurs scolaires qui structurent les relations sociales dans cette école devraient normalement encourager les jeunes à créer des amitiés au-delà des frontières raciales. Pourquoi alors les élèves de ces écoles expliquent-ils que cela ne va pas forcément de soi? En raison de ces contradictions internes à la dynamique de déségrégation puisque l'école ne semble pas mettre en pratique tout ce qu'elle dit. Certains aspects du cadre scolaire (comme la discipline, le système d'évaluation et de distribution du mérite) et certaines pratiques pédagogiques restent fortement orientées dans une perspective quasi assimilationniste.

Ainsi, les relations juvéniles observées dans ce contexte sont emblématiques du caractère paradoxal et complexe des transformations à l'œuvre. D'un côté, les élèves mobilisent volontiers le registre discursif arc-en-ciel pour présenter leur école comme un lieu promouvant la diversité culturelle. De l'autre, ils reconnaissent qu'il est difficile de construire des amitiés scolaires en dehors des anciennes catégories raciales. Alors que ces adolescents font preuve d'une conscience grandissante d'appartenir à une communauté africaine large, il leur semble néanmoins difficile de voir au-delà des identités raciales intériorisées durant l'apartheid. Ce phénomène renvoie à ce que certains chercheurs ont appelé *model C kid* ou *élève modèle C* (Dolby, 2001; Soudien, 2007), terme qui caractérise des jeunes noirs issus des quartiers les moins pauvres des *ex-townships* de Soweto et qui se retrouvent scolarisés dans des écoles auparavant réservées aux Blancs situées dans les zones favorisées des anciens quartiers blancs ségrégués. Les élèves qualifiés de « gamins modèle C » constituent cette portion de la jeunesse sud-africaine qui expérimente les transformations à l'œuvre dans ce segment intermédiaire et qui tentent de s'affranchir des barrières raciales et sociales. Même si l'étiquette « modèle C »

¹⁰ Julius Malema est l'actuel président de la ligue de jeunesse du Congrès national africain (ANC). En 2009, il réactive une chanson traditionnelle, *Shoot the boers*, au cours d'une réunion dans un campus universitaire. Il choque alors l'opinion publique sud-africaine et est condamné en mars 2010 par la justice sud-africaine pour incitation à la haine.

n'est plus utilisée dans le système éducatif formel, le terme *model C kid* fait référence aux élèves issus de la fraction sociale supérieure des *townships* qui font l'expérience de cette dissociation entre la communauté résidentielle et la communauté scolaire.

- Ja. Especially in school. It's racial, *racial matters in schools are much more worse than on the street.*

Marie: Really?! And what do you think it's due to?

- Hum, *I think the way they're brought up. They're not, because in their families you wouldn't really see mixing in the families. You wouldn't see your father...like your whole family having, either black people in the family or white people in the family, or all will be like coloured or strictly black people only or just whites (Gerold, originaire du Zimbabwe, grade 11, Makeba High School, 2010).*

Comme l'exprime ce jeune garçon métis d'origine zimbabwéenne, lorsque des élèves qui vivent dans des zones fortement ségréguées effectuent ce saut social dans des contextes scolaires plus favorisés, le processus de déségrégation sociale en cours ne parvient pas forcément à activer la déracialisation de leur lecture des rapports sociaux (« *racial matters in school are much more worse than on the street* »). La figure idéal-typique du gamin modèle C fait référence à ces élèves qui ne vont pas à l'école du quartier, qui proviennent des *townships* et qui sont scolarisés dans les écoles des banlieues favorisées auparavant réservées aux élèves blancs.

When I was three years old I moved to Makeba. My mother took me away from the coloured community [...] You know all my friends are like so coloured. They experienced coloured community already. I've never experienced that at all. Like my sister still sings the songs that she used to do in pre-school and I'm like... (Delia, grade 12, Makeba High School, 2010).

Notre hypothèse suggère que les élèves de Makeba, porteurs de cette étiquette « *ex-modèle C* », seraient davantage en position d'insécurité au niveau de leur construction identitaire, étant donné l'écart, pour la majorité d'entre eux, entre l'environnement communautaire et scolaire. Alors que ces élèves *en transit* évoluent constamment dans des contextes de socialisation très différents, ces quartiers plus défavorisés correspondant généralement aux anciens territoires ségrégués de l'apartheid, cela a des conséquences sur la manière dont ils vont se positionner face à la multiplicité des registres avec lesquels ils doivent jongler au cours de la journée. Car les élèves ne sont plus uniquement socialisés dans la communauté résidentielle d'appartenance qui pourtant reste très significative dans l'Afrique du Sud post-apartheid. Pour ces jeunes noirs sud-africains, la décision de se rendre dans une école en dehors du *township* est à la fois une rupture identitaire et un projet d'émancipation sociale. En quittant les écoles du *township*, ils laissent derrière les reliquats problématiques de l'éducation bantoue en nourrissant l'espoir d'accéder à une éducation de qualité dans les écoles auparavant réservées aux élèves indiens ou blancs. Mais ce départ représente une décision hautement symbolique et décisive puisque cela sépare les jeunes de leur sociabilité d'origine et induit un clivage entre ceux qui restent et ceux qui laissent l'école de la localité pour un « meilleur » établissement (Soudien,

2004). Ils s'exposeraient ainsi aux incompréhensions, aux jalousies et à l'exclusion irrévocable de cette communauté résidentielle.

b. Bafana High School

Pour mémoire, les valeurs scolaires majoritaires à Bafana High se fondent sur les principes et les droits de la démocratie. C'est un établissement qui se démarque par son ouverture à un public défavorisé et parfois en situation de décrochage scolaire. Lorsqu'on interroge les élèves sur la nature de leurs relations sociales à Bafana High School et sur l'influence relative de leur ancrage culturel sur leurs affinités, les catégories raciales de l'apartheid ne semblent pas avoir prise sur l'organisation de leur sociabilité. Ces derniers mettront d'abord en avant le fait que leurs amitiés se sont généralement construites au départ, à leur entrée dans l'établissement, et parfois suite à leur scolarité en primaire : « Since grade 8 I had a lot of friends so, I hang out with a lot of people, although I kind of stick to people who are doing geography a lot » (James, grade 11, Bafana High School, 2010). La réussite scolaire et le travail qui la conditionne orientent de manière manifeste la formation des groupes de pairs à Bafana.

Ancienne nomenclature raciale vs catégories du registre démocratique

Dans cette école, la visibilisation des différentes particularités culturelles apparaît comme un terrain d'échange ordinaire. Ces échanges sont en outre encouragés par la présence significative d'un discours fort sur la démocratie et sur l'égalité. Ainsi, la culture scolaire encourage les élèves à discuter de leurs particularités culturelles et à se positionner par rapport à leur héritage national, communautaire ou familial. L'école essaie, par le biais de ces droits et du principe démocratique d'égalité, de dégager l'individu de son inscription communautaire pour relativiser la prégnance de cet ancrage sur l'identité.

I don't say because I'm Congolese I must act like this, no. We're all equal. The cultural stuff and where you come from, that's something else. What matters is the person himself, who you are (Kevin, grade 11, Bafana High School, 2010).

Les élèves apprennent progressivement à construire un discours critique sur certaines pratiques ou croyances traditionnelles et discutent souvent ensemble des conflits que cela génère par rapport à leur éducation familiale. Ils ne semblent pas mobiliser les catégories raciales pour décrire leurs relations amicales : « race is not the issue », « they do not care where you are from », « they just come and be with them ». Dans l'extrait suivant, Magy explique que le problème se situe davantage dans le caractère totalisant de la catégorie « black » qui ne reflète pas la diversité des groupes culturels présents et la relativité des frontières ethniques entre eux puisque certains élèves issus de l'immigration parlent certaines des langues vernaculaires sud-africaines. Ce serait davantage le profil scolaire ou le statut social qui expliqueraient les logiques de regroupement entre pairs.

Race? No, it's more the fact that they are pulling themselves down. They compare themselves to each other like "oh ok she lives in a big house", "I do not live in a big house". So race is not the issue. The issue is actually if you

go around and ask only blacks and they are all from different places and cultures, they do not care where you are from, they just come and be with them. You usually find kids from Congo who speak Zulu and Sotho. They do not care where you are from (Magy, grade 12, Bafana High School, 2010).

Les catégories étrangers/Sud-Africains : moments de connivence ou de tension

Ce second paragraphe illustre comment, à travers les catégories « étrangers » et « Sud-Africains », la sociabilité juvénile à Bafana High se construit indépendamment des catégories raciales de l'apartheid, mais tout en activant subtilement d'autres catégories de différenciation. Étant donnée la présence importante d'élèves de nationalité étrangère ou d'origine immigrée, des logiques de différenciation s'établissent lorsque se jouent des enjeux de reconnaissance entre pairs ou vis-à-vis de l'institution dans des moments de compétition scolaire, comme obtenir de bons résultats et les félicitations de l'institution, ou lorsque certains d'entre eux font l'expérience de l'exclusion. Il reste que cette diversité est avant tout présentée comme une source d'échange dans les moments de sociabilité partagés en classe ou dans la cour de récréation.

Puisque Bafana High accueille de nombreux jeunes d'origine étrangère ou issus de l'immigration, aspect particulier de la composition du public scolaire qui est une source d'échange dans leur sociabilité. Par exemple, lorsque les élèves décrivent leur sociabilité, la langue n'apparaît pas comme un facteur déterminant dans les regroupements entre pairs. Comme ils semblent préférer l'anglais à leur langue maternelle vernaculaire dans leurs échanges, l'importance des barrières linguistiques diminue et le langage devient un objet de connivence. L'extrait ci-dessous illustre cette idée que la langue constitue davantage un support ludique aux échanges qu'un obstacle.

[Kevin et Charlie sont tous les deux congolais et comprennent le zoulou.] Ja, we [Charlie & Kevin] do. We speak with... just Zulu guys, like you know we have our Zulu friends and when they speak we also speak. Like Kevin's the one who likes speaking it a lot. He doesn't know how to speak it so he just likes forcing. He's just a funny guy (Charlie, grade 11, Bafana High School, 2010).

Ces relations langagières entre élèves sud-africains et d'origine étrangère appartiennent aux formes d'interactions routinières observées dans cette école. Parfois, il arrive aux premiers de parler dans leur langue maternelle puis de traduire en anglais leur discussion aux élèves qui n'auraient pas compris. Cela occasionne des situations comiques où les élèves d'origine étrangère tendront à rappeler leurs différences à leurs camarades sud-africains comme pour affirmer leur place dans cette école.

Dans le cadre du cours de Life Orientation, les élèves doivent préparer un jeu d'équipe et puis doivent le présenter aux élèves de la classe afin de le « tester ». C'est le tour d'un groupe de filles zouloues, mais comme elles ont quelques difficultés à expliquer leurs règles, l'une d'entre elles décide de le faire en zoulou pour que ce soit plus simple. Joshua et un autre élève d'origine congolaise réagissent en rigolant « Need translation please! »,

« Subtitles! ». Un élève leur traduit alors en anglais (mardi 14 septembre 2010, Bafana High School, carnet de terrain).

Si la part migratoire de la population scolaire est source de plaisanteries amicales entre élèves, elle peut être aussi mise en évidence de manière solidaire face à des personnes externes à l'institution qui ne maîtrisent pas les codes particuliers de Bafana. Elle devient alors objet d'identification à l'établissement en réaction aux stéréotypes négatifs qui circulent à l'extérieur.

Des formateurs de l'Université de Y. viennent animer un atelier d'éducation à la citoyenneté. Comme ces derniers donnent certaines explications en zoulou, les élèves rouspètent ensemble en mentionnant que tous ne parlent pas et ne comprennent pas le zoulou. L'un des formateurs réagit en reprochant aux élèves leur mauvaise foi. Il leur rappelle que s'ils sont Xhosa, ils peuvent tout à fait comprendre le zoulou (octobre 2010, Bafana High School, carnet de terrain).

Dans cette situation, les élèves n'acceptèrent pas l'image monolithique et « black » que ces formateurs leur renvoyaient de leur école. Pour eux, le fait d'avoir des camarades étrangers ou d'origine étrangère ne comprenant aucune langue vernaculaire est alors devenu prétexte à revendication, selon une forme de valorisation de leur identité d'élève de Bafana, exprimée dans cette demande que l'on s'adresse à eux en anglais.

Les jeux des élèves autour des étiquettes ethniques étrangers/Sud-Africains leur permettent généralement de prendre de la distance avec la réalité, et parfois de la rendre moins dramatique qu'elle ne paraît. L'extrait qui suit montre qu'il existe aussi une autre forme de différenciation ethnique au sein même de la catégorie « étranger » en fonction des nationalités d'origine. Les histoires populaires sur la situation des Zimbabwéens en Afrique du Sud, par exemple, renforcent l'a priori négatif attribué à ces immigrés dont on dit qu'ils viennent « voler » le travail des Sud-Africains des *townships*. Magy s'autorise cette blague sur l'étiquette du Zimbabwéen alors qu'elle est elle-même Congolaise et issue de l'immigration.

Étant donné les grèves, et puisque l'école continue à ouvrir ses portes et à encadrer les élèves, la directrice a fait appel à des gardes de sécurité pour protéger l'établissement. Magy et les autres élèves (dont Shoneez, Thambo, Clive, etc.) discutent des gardes qui sont postés à l'entrée. Puis Magy ajoute en blaguant que puisque la directrice fait appel aux gens et aux services de sécurité de la communauté environnante habitant à Hillbrow et Berea, ce ne sont pas forcément eux qui vont pouvoir protéger l'école et contenir les grévistes (en faisant référence à l'origine culturelle zimbabwéenne d'un des gardes). Elle ajoute en rigolant qu'elle imagine cet homme zimbabwéen costaud qui va barrer la route et les protéger contre les grévistes contestataires (lundi 30 août 2010, Bafana High School, carnet de terrain).

Nous avons dit qu'il n'existait pas nécessairement de logiques de différenciation ethnique

significatives entre pairs. Cependant, les discours des élèves sur leurs relations sociales varient inexorablement en fonction de leur degré d'intégration dans le tissu social juvénile. En ce qui concerne l'observation de la sociabilité des élèves d'origine étrangère, les représentations diffèrent fortement entre Magy, qui est originaire du Congo, et Vincent qui vient du Swaziland. Ce dernier subit de nombreuses moqueries et n'est pas bien accepté par les autres élèves alors que Magy a des amies de différentes nationalités ou issues de groupes communautaires variés – Jabulile est Xhosa, Shoneez est coloured, Chancelle et Tanya sont d'origine congolaise, Vouyo est Zoulou, Linha est d'origine mozambicaine. L'exclusion des élèves par leurs pairs peut aussi basculer très rapidement dans le registre de l'ethnicité, ce qui, explique le côté contradictoire des représentations des élèves sur la teneur ethnique ou non de leurs relations sociales à l'école. Il semble que les élèves qui se sentent en « insécurité » dans le tissu de relations juvéniles de l'école tendront à exprimer leur vécu en mobilisant soit les catégories raciales de l'apartheid (coloured ou black), soit les catégories qui soulignent la distinction entre étranger et Sud-Africain.

Certains élèves reconnaissent l'existence de frictions ethniques et de différenciations entre « nous » (les Sud-Africains) et « eux » (les élèves d'origine étrangère) par le biais de la catégorie imputative *foreigner* (étranger). S'il n'existe pas de réelles tensions xénophobes, elles peuvent être interprétées de cette manière lorsque les élèves d'origine étrangère se distinguent et récoltent régulièrement les félicitations des enseignants – comme Freddy ou Yolanda, originaires du Congo (« when you do become successful ») – ou lorsqu'ils font face à des difficultés scolaires.

- You know they say that you should always remember your roots... and I am being proud of my roots. *There will always be discrimination but it is fine with me coz at the end of the day when you do become successful all those things will not matter anymore.*
- What, discrimination?
- Yeah, yeah, yeah
- What do you mean? Here in school?
- Even at school ja...
- Like what?
- *There is always jokes... some jokes are not funny and they do hurt.*
- *Like what kind of jokes?*
- Some kind of xenophobia is back, “you will have to get ready to run away”... “You do not have ID's, you must walk back all the way to the DRC¹¹”... argh! Those type of stuff. I am used to it; it won't affect me much but they still know I am from the DRC. But even now, with my friends I don't tell them I am from the DRC... I tell them I'm from SA¹²... Even some other people when they ask where I come from and I say I am from the DRC they will say but how come you speak like this and then I'll have to explain it is coz I came here when I was like small... They are like: “No you are South-African! (Freddy, grade 12, Bafana High School, 2010).

¹¹ Democratic republic of Congo (République démocratique du Congo)

¹² South Africa (Afrique du Sud)

Ces situations d'exclusion ou de discrimination peuvent soudainement rendre visibles les différences lorsque se fait sentir le besoin de revendiquer sa place parmi la diversité culturelle présente dans l'école ou la volonté d'affirmer son appartenance à un groupe distinct. Pourtant, les élèves ont paradoxalement une connaissance très approximative des appartenances culturelles de leurs camarades – sans doute en raison de la diversité présente au sein même des familles issues des différentes communautés linguistiques de l'Afrique du Sud (Xhosa, Zoulou, Tswana, Sotho, Swati, Tsonga, Venda, etc.). On peut constater cette imprécision, y compris à l'égard des élèves étrangers ou d'origine étrangère. L'extrait ci-dessous relate une situation de sociabilité en classe où nous nous retrouvons assis à une table avec quatre élèves sur cinq d'origine étrangère. Or, tous n'en étaient pas conscients :

Comme j'écris en français dans mon carnet de notes, les élèves se rendent compte que c'est ma langue maternelle. Ils discutent alors de leurs différentes origines culturelles car certains d'entre eux comprennent le français. Jacques explique que son père a décidé de parler pendant une semaine en français, il explique en rigolant qu'ils sont soudain tous devenus très silencieux. Ils réalisent alors que tous ne sont pas forcément sud-africains contrairement à ce qu'ils pensaient. Par exemple, Joshua était persuadé que Lajoie était Zulu alors qu'elle est originaire du Congo (lundi 26 juillet 2010, Bafana High School, carnet de terrain).

Conclusion

Dans un contexte de renaissance démocratique, cet article montre l'implication des recompositions identitaires des établissements dans le déroulement des relations sociales à l'école. Ces recompositions s'appuient tant sur le vocabulaire démocratique ou la rhétorique de la nation arc-en-ciel que sur les reliquats assimilationnistes de l'ancien système. Le discours scolaire sur la diversité et le caractère fédérateur ou ségrégatif des catégories d'identification/imputation dans l'enceinte scolaire structurent de manière contrastée l'espace des possibles des identifications des élèves. Dans certaines situations, ce discours scolaire offre de nouvelles ressources d'identification et soutient l'émancipation de soi face à l'héritage de l'apartheid. Dans d'autres, il place les élèves dans des situations de socialisation fragiles qui peuvent mettre en danger leur construction de soi et donc les contraindre à se réfugier dans les anciennes identifications raciales.

À Makeba High, la sociabilité juvénile semble encore significativement marquée par les catégories raciales de l'apartheid. Les élèves expliquent – et l'observation de leurs conduites met en évidence le même phénomène – qu'il est difficile de construire des amitiés au-delà de ces frontières raciales et tendent à justifier ces regroupements par le partage d'un « vécu », de pratiques et de valeurs communes. Si la conception de l'intégration s'inscrit dans le modèle de la nation arc-en-ciel résumée dans l'expression *unité et diversité* (« Makeba blue wave »), elle est ébranlée par la présence résiduelle de conceptions et de pratiques de la culture blanche dominante qui induit des pratiques d'inclusion culturalistes (Soudien, 2007). Les pratiques institutionnelles semblent osciller

entre une volonté pressante de correspondre au nouvel idéal sud-africain et des situations qui l'amènent probablement à réagir en fonction de valeurs ou de référents de l'ancien modèle. On assiste alors, de manière inconsciente ou inavouée, à la dissimulation du modèle culturel et normatif dominant de l'établissement anciennement « blanc ». Cette réalité explique pourquoi les élèves éprouvent autant de difficulté à construire des relations amicales au-delà de l'ancienne nomenclature raciale de l'apartheid puisque l'établissement lui-même ne met pas en place de cadre qui sécurise et qui soutienne l'expression et la reconnaissance de la différence.

À Bafana High, nous avons montré que la sociabilité juvénile se construisait indépendamment des anciennes catégories raciales et tendait au contraire à utiliser la diversité des appartenances culturelles comme ressource dans les interactions entre pairs – même dans des situations de différenciation entre « étrangers » et « Sud-Africains ». En effet, la conception de l'intégration s'inscrit dans le prolongement de la culture d'établissement fondée sur les valeurs démocratiques. La rhétorique *civique* conduit à penser la diversité sur la base des référents *égalitaristes* de la démocratie qui considèrent égaux les êtres humains. Il s'agit de former les élèves à l'exercice de la citoyenneté pour en faire des artisans de la démocratie au-delà de leurs différences religieuses et communautaires. La proportion importante d'élèves issus de l'immigration peut expliquer cette conception de l'intégration, pour pallier toute dérive xénophobe et exhorter les élèves à voir au-delà des tensions raciales et nationales. C'est l'établissement où nous avons constaté de manière moins prononcée ces pratiques inavouées, car le discours majoritaire est défendu et débattu très ouvertement entre les acteurs scolaires et favorise ainsi l'expression de la diversité à l'école.

Cet article présente ainsi deux modalités très contrastées de traitement et de reconnaissance de la différence culturelle dans des établissements scolaires qui présentent pourtant des caractéristiques structurelles comparables – ils sont situés sur le même segment intermédiaire du système éducatif sud-africain. Dans le premier cas, à Bafana High, la rhétorique institutionnelle ne fige pas les identifications dans les anciennes catégories raciales. Cette rhétorique offre au contraire des ressources aux individus dans leurs échanges et leur permet d'établir des connexions entre eux malgré l'existence de différenciations. Cela veut dire que les identifications des élèves ne restent pas indifférentes à l'hétérogénéité présente dans l'école et que ces contacts culturels vont favoriser la renégociation du contenu des identifications. Le second cas, Makeba High, correspond à des contextes scolaires où la rhétorique institutionnelle semble induire l'ethnisation des rapports sociaux entre élèves puisque la rhétorique institutionnelle n'offre pas aux élèves la possibilité de se voir reconnaître dans leurs différences. Les incohérences du discours institutionnel sur la diversité vont déstabiliser les élèves dans leurs identifications. Si, à l'instar du premier cas, la construction identitaire des élèves ne reste pas indifférente à l'hétérogénéité présente dans l'école, ces contacts culturels sont vécus de manière insécurisée, comme une menace à la préservation des identifications encourageant du même coup l'activation des anciennes catégories raciales.

À travers la présentation de ces résultats, cet article indique qu'il est possible de porter un discours pragmatique sur la diversité, comme à Bafana High, par une analyse approfondie

du vocabulaire démocratique à l'école. Néanmoins, certains établissements, comme Makeba High, sont aussi amenés à se positionner face aux interdépendances compétitives du quasi-marché scolaire, ce qui altère la portée de leur discours sur la diversité – pour attirer les « meilleurs » profils d'élèves et faire face aux enjeux de la réputation. Ainsi, le pluralisme civique en vigueur dans le modèle d'intégration sud-africain s'opérationnalise, dans l'un des cas, selon des pratiques qui parviennent à associer le discours égalitariste à l'expression des différences à l'école. Mais, dans l'autre cas, ce pluralisme civique s'enlise dans l'idéologie universaliste et procède davantage de l'accommodation de la diversité culturelle (Adam, 2011), d'une attitude *colourblind* qui sous-entend qu'une conformité culturelle est souhaitable.

Références

- Adam, I. (2011). Une gestion différenciée de la diversité. Les politiques d'intégration des personnes issues de l'immigration en Flandres, en Wallonie et à Bruxelles (1980-2006). Dans J. Ringelheim et M.-C. Foblets (dir.), *La diversité culturelle en droit belge* (p. 251-300). Louvain-la-Neuve, Belgique: Academia-Bruylant.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. et de Saint-George, P. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Bamberg, I. (2001). Éducation et démocratisation en Afrique du Sud: le nouveau système éducatif et décentralisé face à la reproduction des inégalités. *Autrepart*, 17, 91-110.
- Bamberg, I. (2004, mars). *Droits à l'éducation en Afrique du Sud: une démocratisation de l'éducation entre banalisation de l'accès et libre choix*. Communication présentée au colloque international: le droit à l'éducation, quelle effectivité au Sud et au Nord? Ouagadougou, Burkina Faso.
- Carpentier, C. (2005). *L'école en Afrique du Sud. Entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*. Paris, France: Éditions Karthala.
- Chick, K. (2002). Constructing a multicultural national identity: South African classrooms as sites of struggle between competing discourses. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 462-478.
- Dolby, N. (2001). *Constructing Race. Youth, identity and popular culture in South Africa*. New York, NY: State University of New York.
- Draelants, H. et Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Draelants, H., Van Ouytsel, A. et Maroy, C. (2004). Logiques locales d'établissements et mise en œuvre d'une réforme. Le cas de l'organisation des années complémentaires dans deux établissements contrastés. Dans M. Frenay et C. Maroy (dir.), *L'école, six ans après le décret "missions"* (p. 209-235). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.
- Glaser, B. et Strauss, A. (2011). *La découverte de la théorisation ancrée: stratégies pour la recherche qualitative* (M.-H. Soulet, trad.). Paris, France: Armand Colin.

- Jacobs, M. (2012). *La construction identitaire des élèves à l'épreuve de la différence à l'école: Ethnographie de la sociabilité juvénile à Bruxelles et à Johannesburg à la lumière des modèles d'intégration et des processus de différenciation institutionnelle à l'œuvre dans ces systèmes éducatifs* (thèse de doctorat). Université catholique de Louvain/Université de Genève, Belgique/Suisse.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, France: Éditions Nathan.
- Lallement, M. et Spurk, J. (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris, France: Éditions du CNRS.
- Maroy, C. et van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, 49, 464-478.
- National Department of Education. (1995). White Paper on Education and Training (notification 196 de l'année 1995). Récupéré du site du Département d'Éducation de la République d'Afrique du Sud:
<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=855fT9w3A2U%3D&tabid=191&mid=484>
- National Department of Education. (1996). The South African School Act (numéro 184 de l'année 1996). Récupéré du site du Département d'Éducation de la République d'Afrique du Sud:
<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=808cFmkP8U4=>
- Nkomo, M., McKinney, C. et Chisholm, L. (2004). *Reflections on School Integration*. Cape Town, Afrique du Sud: Human Sciences Research Council.
- Nuttall, S. (2008). Youth cultures of consumption in Johannesburg. Dans N. Dolby et F.Rizvi (dir.), *Youth moves. Identities and education in global perspective* (p. 151-177). New York, NY: Routledge.
- Payet, J.-P. et Deneuvy, M.-A. (2011). La segmentation du marché scolaire en Afrique du Sud: les paradoxes d'une politique de déségrégation raciale. *Éducation comparée*, 6, 91-110.
- Payet, J.-P. et Franchi, V. (2010). Qu'est-ce qu'une « école décente »? L'expérience scolaire de la disqualification sociale, perspective comparative (France, Afrique du Sud). *Éducation et Sociétés*, 25, 97-109.
- Republic of South Africa. (1996). Constitution of the Republic of South Africa. Pretoria, Afrique du Sud: Government Printer.
- Soudien, C. (2004). Constituting the class: an analysis of the process of integration in South African schools. Dans L. Chisholm (dir.), *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa* (p. 89-114). Cape Town, Afrique du Sud: Human Sciences Research Council.
- Soudien, C. (2007). *Youth identity in contemporary South Africa. Race, culture and schooling*. Claremont, Afrique du Sud: New Africa Books.
- South African Institute of Race Relations. (2011). *South Africa Survey 2010/2011*. Johannesburg, Afrique du Sud. Récupéré du site de l'Institut de recherche sud-africain sur les relations raciales:
<http://www.sairr.org.za/services/publications/south-africa-survey/south-africa-survey-online-2010-2011/education>

- Verhoeven, M. (1997). *Les mutations de l'ordre scolaire: régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Bruylant-Academia.
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité. Regards croisés sur l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Bruylant-Academia.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France: Armand Colin.

Notice biographique

Marie Jacobs est, depuis 2012, docteure en sociologie de l'Université catholique de Louvain (UCL, Belgique) et en sciences de l'éducation de l'Université de Genève (UNIGE, Suisse). Elle est actuellement chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique de Lausanne (HEP Vaud, Suisse). Ses recherches portent sur l'étude de la construction identitaire des élèves en contexte scolaire multiculturel, selon une approche d'ethnographie de la sociabilité juvénile utilisée comme point d'entrée pour étudier les logiques d'identification/différenciation entre groupes de pairs.