

Éducation et démocratisation en Afrique du Sud : le nouveau système éducatif unique et décentralisé face à la reproduction des inégalités

Ingrid Bamberg *

En 1994, peu avant les premières élections démocratiques, l'ANC s'inspire de l'enquête sur l'éducation (*National Education Policy Investigation*) effectuée entre 1990 et 1993 par le NECC (National Education Crisis Committee ¹) et publie son *Policy Framework for Education and Training*, document sur l'éducation ayant un contenu politique explicite et dans lequel l'éducation devient partie du Programme de reconstruction et de développement (RDP) ainsi qu'un élément indispensable au processus de démocratisation. Ce programme marque un pas important dans la reconceptualisation des relations entre école, économie et société en Afrique du Sud.

Alors que les discours populistes des années quatre-vingt et les revendications de l'ANC lors des négociations du début des années quatre-vingt-dix avec le NP (parti nationaliste) portaient sur le droit à l'éducation et dénonçaient les injustices, le *Policy Framework*, à la fois programme de politique éducative et document de campagne électorale, ose aborder les questions cruciales de l'administration et du financement de l'éducation [Greenstein, 1995]. Dans le sillage de la charte de la Liberté ², il s'impose « d'ouvrir à tous les portes de l'apprentissage et de la culture », c'est-à-dire « d'éradiquer les inégalités d'accès à l'éducation, à tous les niveaux, et reposant sur une discrimination raciale explicite » [Carpentier, 1999]. Tout en indiquant que « l'État a la responsabilité centrale de fournir l'éducation », le document exprime également l'idée qu'il ne doit pas en détenir le monopole. L'éducation doit certes être planifiée et faire partie d'un programme de reconstruction et de développement national. Mais, pour répondre à la « stratégie nationale de développement des ressources humaines et de démocratisation de la société », le *Policy Framework* mentionne également, dans sa section sur la mise en

* Doctorante en sociologie à l'EHESS, Paris, boursière de l'Institut français d'Afrique du Sud (Ifas).

1 Cellule de crise de l'Éducation nationale créée par les parents et enseignants au moment des boycotts scolaires des années quatre-vingt, elle tente de réorganiser l'appareil scolaire, de contenir la rébellion et de canaliser la violence des jeunes.

2 Charte de l'alliance multiraciale entre l'ANC, la Congress Youth League, le South African Congress of Trade Unions, qui revendiquait, dès 1955, une société démocratique et notamment une éducation gratuite, obligatoire, universelle et égale pour tous les enfants, quel que soit leur groupe racial.

œuvre de la politique éducative, qu'un nouveau système éducatif doit assurer la participation des différents acteurs de l'éducation, à savoir les parents, les élèves, les enseignants, les entreprises et autres organisations.

Le *Policy Framework* montre bien la prise en compte des revendications formulées pendant la lutte antiapartheid et fait ainsi écho aux attentes des militants qui, en 1984, avaient réclamé, outre un système éducatif unique pour tous, des associations d'élèves et de parents démocratiquement élus au sein des écoles. Il insiste sur cet aspect démocratique :

« L'une des erreurs communes des documents de planification est de donner l'impression que les mesures politiques sont uniquement l'affaire de l'État, qui doit les déterminer et les exécuter. Dans un système démocratique, ces mesures doivent être mises en place au travers des processus politiques et sociaux qui impliquent tous les acteurs sociaux et groupes d'intérêts et que tous les citoyens doivent se sentir libres d'influencer. Cette mise en place doit être réalisée par le service public ou des membres statutaires mais ne peut réussir que si les éléments de la société civile sentent qu'ils sont des partenaires y trouvant un intérêt. »

La gestion des écoles est ainsi abordée en termes de participation démocratique et l'accent est surtout mis sur le pouvoir et le rôle des parents qui peuvent investir et s'approprier le champ scolaire. Celui-ci n'est plus supposé être uniquement le fait de l'État, et ces « nouveaux » acteurs de l'éducation sont implicitement invités à participer à la construction d'un nouveau système éducatif égalitaire et homogène.

C'est pourquoi, tout en instituant, dès septembre 1994, un système éducatif unique avec la création d'un Département national d'éducation, la première esquisse du *White Paper on Education and Training*, version « gouvernementale » du *Policy Framework for Education and Training*, stipulait que la décentralisation restait en vigueur dans le système éducatif sud-africain. Les priorités du Département national d'éducation en matière de décentralisation devaient dès lors concerner la réorganisation et la rationalisation des dix-neuf départements d'éducation existant sous l'apartheid en un système intégré, avec une structure ayant la responsabilité de l'éducation au niveau de chaque province, la réalisation d'une équité financière entre les provinces, mais également l'application d'une politique éducative impliquant les acteurs de l'éducation au niveau de l'établissement scolaire. La version définitive du *White Paper on Education and Training* de 1995 fixe les termes du nouveau système éducatif. L'éducation est désormais administrée par un système national unique, largement organisé et géré sur la base de neuf sous-systèmes provinciaux.

C'est au niveau local que le système éducatif donne à la décentralisation toute sa signification du fait de l'organisation et de la gestion des écoles par des comités de gestion, les *School Governing Bodies* (SGB). Les parents se voient attribuer un rôle déterminant puisque l'école a, au même titre que l'État, besoin d'un « gouvernement » pour servir la communauté scolaire [Department of Education, 1997]. Contrairement aux associations des parents d'élèves noirs (PTSA), qui avaient vu le jour dans les années quatre-vingt et qui, créées à l'initiative des parents, n'avaient aucun poids juridique, les SGB sont des organes du système éducatif.

Le SGB est chargé de l'intendance de l'école, sous l'autorité des structures nationales (Minister of National Education) et provinciales (Member of Executive

Council, Head of Department). Il dispose d'une responsabilité étendue dans la gestion de l'école. Tous les acteurs et partenaires de l'école y sont représentés par des membres élus, les parents y étant majoritaires.

Le SGB a, avant tout, le souci de répondre aux attentes de la communauté scolaire, que nous ne limitons pas à la population représentée dans une école donnée mais que nous définissons comme l'ensemble des individus habitant ou ayant une activité permanente aux abords de l'école, ayant des relations avec cette école et souvent représentatif du groupe racial majoritaire dans le quartier de l'école. Aussi les exigences de cette communauté scolaire ainsi définie ne correspondent-elles pas nécessairement à celle de la population scolaire. En effet, les interactions entre les différents acteurs de l'école et les SGB, qui comptent également des membres cooptés de la communauté scolaire, peuvent revêtir des ambiguïtés susceptibles de contrarier l'exigence démocratique fixée par la nouvelle politique éducative.

Il s'agit ici d'appréhender les antagonismes dus à la confrontation des différents acteurs de l'école au sein d'un système éducatif unique et de se demander si l'offre scolaire revêt désormais une forme plus démocratique qui *in fine* justifierait ou déterminerait le rôle de l'éducation dans le processus de démocratisation en Afrique du Sud.

Pour savoir si l'enseignement s'est démocratisé en Afrique du Sud, nous n'utiliserons pas la démarche de Prost [1986] qui consiste à étudier la demande scolaire, l'évolution de la scolarisation de différentes catégories sociales dans certains niveaux d'enseignement ou dans certaines filières et les déterminants économiques, sociaux et culturels de leur scolarisation. Une telle démarche impliquerait une observation du public scolaire proprement dit, dans le cadre de l'école, de sa famille et de sa « communauté ». Dans le contexte sud-africain et pour les besoins de cette étude, ce que nous entendons par démocratisation de l'enseignement relève davantage d'une réduction des inégalités d'accès à l'éducation héritées du régime de l'apartheid et du degré de déségrégation, notamment dans les anciennes écoles blanches. C'est pourquoi nous observerons principalement l'offre scolaire, c'est-à-dire le mode de fonctionnement de l'école dans ses dimensions institutionnelles et contextuelles. L'une et l'autre nous permettront, en effet, de saisir parallèlement l'ancrage de l'environnement éducatif dans des réalités sociales assurant la reproduction des inégalités d'accès à l'éducation et les effets pervers de la nouvelle politique éducative.

Afin de montrer à quel point la mise en œuvre des politiques nationales d'éducation reste sous l'influence des rapports politiques et sociaux et des initiatives de la société civile, nous analyserons dans un premier temps l'impact de l'espace urbain, de la communauté scolaire et des SGB sur le nouveau système éducatif, puis, dans un second temps, les moyens dont disposent les SGB des anciennes écoles blanches pour détourner les directives de la nouvelle politique éducative.

Influence de l'environnement scolaire

Si, de par la loi, la ségrégation doit être abolie dans tous les domaines d'activités en Afrique du Sud, elle demeure une réalité du paysage sud-africain compte tenu de la difficulté à mettre en place une politique d'intégration raciale effective.

Figure 1 – Pourcentages des différents groupes raciaux par type d'école, province du Gauteng

	Grade 1*	Total
Anciennes écoles noires		
N	100	100
B	0	0
M	0	0
I	0	0
Anciennes écoles blanches		
N	16	22
B	75	72
M	2	3
I	6	2
Anciennes écoles métisses		
N	9	31
B	0	0
M	91	67
I	0	0
Anciennes écoles indiennes		
N	61	45
B	0	0
M	22	5
I	17	50

* Première année de l'enseignement primaire.

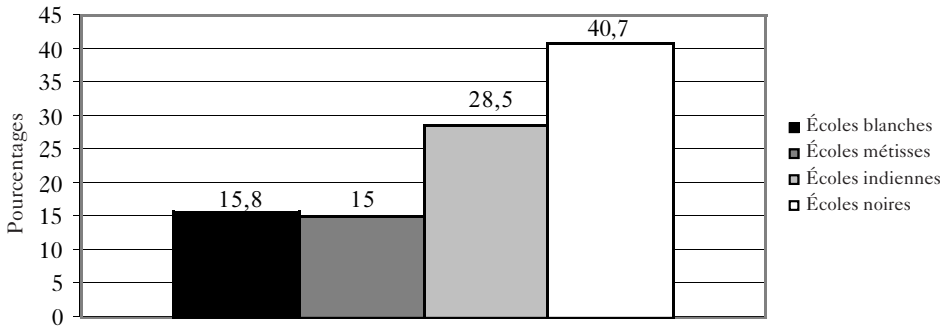
Source : Gauteng Department of Education, 1996-97; Vally, Dalamba, 1998.

Le domaine scolaire n'échappe pas à cet état de fait. Comme le montrent les effectifs de la province du Gauteng (*figure 1*), la population majoritaire demeure celle du groupe racial correspondant au département de l'éducation auquel appartenait l'école sous l'apartheid, à l'exception des anciennes écoles indiennes où les Noirs sont quasiment aussi nombreux que les Indiens.

Bien que la déségrégation dans le système éducatif s'amorce progressivement (*figure 2*), les anciennes écoles blanches, indiennes et métisses dans lesquelles les élèves noirs se répartissent désormais ne représentent que 18 % de l'ensemble des établissements scolaires. La majorité des élèves noirs reste confinée dans les écoles des townships ou des anciens homelands où la diversité raciale est inexistante.

La politique éducative unificatrice côtoie, en effet, des réalités sociales, économiques et démographiques qui font obstacle à la pleine intégration raciale au sein des écoles. L'influence de l'espace urbain sur le processus d'intégration en est un aspect significatif.

Figure 2 – Répartition des élèves noirs dans les différentes écoles



Source : Vally, Dalamba, 1998.

L'espace urbain

Comme le montre une enquête menée par Van Heerden [1998] dans deux écoles anciennement blanches, de tradition afrikaans pour l'une et anglophone pour l'autre, la plupart des élèves noirs n'habitent pas dans le quartier de l'école. Dans les deux cas, tous les élèves blancs vivent dans les anciens quartiers blancs avoisinant l'école. Dans l'école afrikaans, 70 % des élèves noirs vivent dans les townships, 11 % dans un quartier blanc près de l'école et 11 % en ville et en banlieue sans que le caractère racial soit spécifié. Dans l'école de tradition anglophone, si 31 % des élèves noirs vivent dans les anciens quartiers blancs, 63 % d'entre eux vivent dans les townships, tandis que 6 % habitent en ville. Ainsi, les migrations pendulaires auxquelles est contrainte la majorité des élèves noirs témoignent de l'entrave à la scolarisation des Noirs dans les anciennes écoles blanches que peut créer la distance du domicile à l'école. L'absence de transport scolaire, élément indispensable à une mixité des groupes raciaux comme le révèle une étude de Lord [1977] sur la déségrégation en milieu scolaire aux États-Unis, apparaît alors comme un obstacle à la réalisation de l'intégration raciale à l'école en Afrique du Sud.

Les villes sud-africaines vivent toujours sur le modèle du *zoning* urbain élaboré sous l'apartheid, consistant en une division de la ville en quatre éléments distincts : les quartiers blancs, les quartiers non-blancs, un centre commerçant et enfin une ou des zones industrielles [Gervais-Lambony, 1997 : 78]. Séparés des quartiers blancs par une zone tampon (souvent une route ou une zone industrielle) dont la fonction était de limiter les contacts entre les différents groupes raciaux et de permettre un encerclement militaire en cas de besoin, les quartiers non-blancs en demeurent éloignés, ce qui contraint tout enfant y habitant, et scolarisé dans les anciennes zones blanches, à parcourir quotidiennement une distance relativement importante. Le township de Soweto se trouve par exemple à une trentaine de kilomètres du centre de Johannesburg. Les difficultés inhérentes à la scolarisation dans une école autre que celle de la zone d'habitation valent également pour les

enfants noirs inscrits dans un établissement scolaire indien ou métis. C'est pourquoi cette organisation de l'espace urbain, encore de mise aujourd'hui, est peu propice à une déségrégation effective dans les établissements scolaires.

Comme le note Gervais-Lambony [1997 : 95], quelles que soient les améliorations apportées à l'habitat ou aux conditions de vie dans les quartiers, les structures urbaines ne seront pas pour autant modifiées et les distances entre lieux de travail et lieux de résidence ou, en l'occurrence, celles séparant l'école du lieu de résidence resteront identiques. De plus, la mixité résidentielle en est encore à ses balbutiements. D'une part, « l'accession des non-Blancs aux espaces dont ils étaient naguère exclus reste un phénomène très marginal, qui concerne avant tout les nouvelles élites politiques et économiques noires ». D'autre part, la population blanche, lorsqu'elle en a les moyens, a tendance à désertier les anciens quartiers gris, c'est-à-dire racialement mélangés depuis les années quatre-vingt, laissant la place aux populations noires et accentuant ainsi le phénomène de ghettoïsation. C'est pourquoi l'inscription d'élèves noirs dans une ancienne école blanche n'est pas nécessairement synonyme de « mélange » ou d'intégration car il arrive que les non-Blancs constituent la majorité ou la totalité de la population scolaire. La gestion de l'espace urbain, comme la question foncière dans son ensemble, constitue donc en Afrique du Sud un facteur influençant pour une large part le fonctionnement du nouveau système éducatif tel qu'il est établi par la nouvelle politique éducative. Même les membres des classes aisées ou moyennes noires peuvent subir les mêmes contraintes, notamment en termes scolaires, que les membres des classes moins favorisées. En effet, ils ont souvent investi dans une maison de township au prix fort qui, avec la fin de l'apartheid, a perdu de sa valeur et qu'il est difficile de vendre à un prix correct [Gervais-Lambony, 1997 : 96]. Si la scolarisation de leurs enfants dans une ancienne école blanche ne leur pose aucune difficulté financière, la distance entre école et domicile reste, dans leur cas, un obstacle non négligeable. Le fait, comme l'évoque Lord [1977], que la ségrégation en milieu scolaire soit relative au degré de ségrégation dans le quartier de l'école laisse donc présager d'une échéance à long terme de l'intégration raciale dans les établissements scolaires sud-africains.

La politique éducative révèle ainsi l'un de ses paradoxes, notamment du fait que le *busing*, ou transport scolaire, n'est pas une mesure d'accompagnement à la déségrégation en milieu scolaire obligatoire comme aux États-Unis. Dès les premières tentatives de déségrégation dans les écoles américaines, le *busing* fut préconisé pour favoriser l'intégration raciale dans les écoles, en évitant ainsi une scolarisation systématique de tous les élèves, noirs comme blancs, dans leur voisinage. Malgré l'opposition de certains parents blancs face à cette mesure impliquant l'inscription de leurs enfants non seulement loin de leur voisinage, mais aussi dans les anciennes écoles noires, le *busing* était considéré comme le seul moyen d'atteindre une déségrégation réelle. Si le droit au choix scolaire par les parents, comme le revendiquent souvent les opposants au *busing*, peut justifier la politique du gouvernement sud-africain en la matière, il semble que « l'oubli » d'une mesure aussi essentielle soit davantage motivé par des facteurs économiques, financiers et surtout politiques que par souci de la démocratie scolaire telle que l'entend la nouvelle politique éducative.

La communauté scolaire et les SGB

Malgré son contenu démocratique réel, la nouvelle politique éducative sud-africaine est avant tout le fruit de négociations entre l'ANC et le NP [Vally, 1998]. Système semi-privé reposant en partie sur les frais de scolarité de ses usagers, le système éducatif unique sud-africain nécessitait un minimum de solvabilité de ses consommateurs pour être un système de qualité. Or, c'est principalement auprès de la population blanche que cette contribution pouvait être trouvée. La communauté blanche devait donc être ménagée afin d'éviter qu'elle ne boycotte à son tour l'éducation « publique » pour investir les établissements d'enseignement privé et enlever ainsi au reste de la population les bénéfices de la redistribution des frais de scolarité. C'est pourquoi la question scolaire dans son ensemble devait faire l'objet de négociations entre ces deux factions politiques. Outre le *busing*, la constitution des SGB figurait au menu des négociations.

Avant la fin de l'apartheid, les écoles semi-privées (écoles dites « Model C ») étant celles de la population blanche, il était indispensable que l'ANC et le NP discutent de l'étendue des droits, des pouvoirs et de la fonction des SGB de ces écoles après l'élaboration d'une nouvelle politique éducative [Vally, 1998]. Afin d'instaurer non seulement la déségrégation mais surtout une harmonie entre les différents groupes raciaux au sein d'un même système éducatif et au sein des mêmes écoles, il fallait rassurer les parents et les enseignants blancs et leur montrer que leur implication dans l'organisation scolaire ne serait pas altérée de façon majeure. C'est pourquoi une formule des SGB légèrement différente de celle qui existait déjà fut retenue. Pour l'essentiel, leurs prérogatives demeuraient identiques, mais les politiques d'admission n'étaient plus uniquement déterminées au niveau de l'école [*South African School Act*, 1996]. Si les SGB ont été l'enjeu de négociations entre les deux partis politiques, c'est que certaines de leurs caractéristiques, tout comme la question du *busing*, sont des déterminants importants de la portée démocratique de la nouvelle politique scolaire en Afrique du Sud.

En effet, contrairement aux PTSA, qui concernaient une participation des parents à la vie des écoles noires, les SGB trouvent leur origine dans l'organisation de la vie scolaire des anciennes écoles blanches. D'une part, ces écoles ont un net avantage sur les écoles noires, qui n'ont aucune expérience dans le domaine de l'organisation scolaire. D'autre part, la longue tradition des SGB à laquelle elles sont accoutumées leur permet de comprendre, mais aussi de s'approprier et de manier le *South African School Act* avec une habileté pouvant desservir certains membres de la population scolaire. Bien que les SGB répondent aux revendications formulées en faveur d'une plus grande participation des parents dans la vie scolaire lors de la lutte des années quatre-vingt [Jansen, 1998] et puissent contribuer à rendre l'environnement scolaire démocratique dans toutes les écoles sud-africaines, la singularité de leur origine peut aussi aller à l'encontre de l'enjeu démocratique auquel ils doivent, en principe, participer.

Dans la pratique, les parents, noirs comme blancs, ne saisissent pas nécessairement l'opportunité que leur donne le *South African School Act* de prendre part à la vie de l'école où est inscrit leur enfant. Comme le faisaient remarquer certains conseillers d'éducation d'anciennes écoles blanches, « l'idée des SGB est belle en théorie, mais non en réalité » car leurs membres laissent au chef d'établissement

la charge et la responsabilité de tout organiser. Dans ce contexte, on comprend aisément que les parents noirs scolarisant leurs enfants dans les anciennes écoles blanches soient moins nombreux que les parents blancs à s'impliquer dans une telle association. En effet, l'éloignement du lieu d'habitation, l'appréhension de côtoyer des parents blancs et d'affronter les éléments blancs de la communauté scolaire, une certaine forme de complexe d'infériorité, la nouveauté mais aussi un désintérêt des particularités non académiques de l'école comptent parmi les facteurs d'une faible représentation des parents noirs au sein des SGB. Composée, du fait de l'espace urbain, d'un groupe racial prédominant, en l'occurrence de la population blanche, la communauté scolaire influence inévitablement les SGB des anciennes écoles blanches dans le maintien de diverses inégalités, notamment de la ségrégation, en milieu scolaire.

Le pouvoir des SGB en question : quelques moyens de maintenir la ségrégation à l'école

Recrutement des professeurs

Depuis l'établissement d'un système éducatif unique, le recrutement des enseignants est réglementé, alors qu'auparavant il était surtout le fruit des relations que les individus entretenaient avec les directeurs d'établissements et les inspecteurs (*Head of Department*), alors responsables de l'embauche des enseignants. Désormais, la liste des postes vacants (*vacancy list*) est annoncée par le ministère de l'Éducation; les enseignants doivent faire acte de candidature et passer un entretien.

Supposée démocratique, la nouvelle réglementation en matière de recrutement révèle toutefois certaines ambiguïtés de la politique éducative. En effet, ce sont les SGB qui, après entretien, recommandent au *Head of Department* les enseignants sélectionnés par leurs soins. Or, il apparaît que ce dispositif donne un pouvoir considérable aux SGB qui ont toute latitude pour sélectionner les candidats selon des critères raciaux et maintenir la ségrégation parmi le personnel enseignant.

Les anciennes écoles blanches ne comptant aucun enseignant noir ne sont pas rares. Ayant reçu une formation de piètre qualité sous l'éducation bantoue, les enseignants noirs faisant acte de candidature en cas de vacance de poste sont souvent mis en cause. Les Noirs éprouvent donc des difficultés à obtenir des postes à responsabilité dans les anciennes écoles blanches. De plus, les écoles blanches préfèrent ne pas prendre le risque d'embaucher un enseignant noir car, en cas de litige, le SGB n'a pas le pouvoir de renvoyer un enseignant. Seul le *Head of Department* est en mesure de le faire. L'alternative dont les anciennes écoles blanches usent le plus souvent est de se séparer des enseignants noirs après la période d'essai. Le conseiller d'éducation (*Deputy Principal*) d'une ancienne école blanche évoquait le fait que deux enseignants noirs n'ont pas vu leur contrat reconduit après la période d'essai « parce qu'ils ne satisfaisaient pas la population scolaire, en particulier la population noire, consciente que le niveau de ces professeurs venant des townships était inférieur aux normes de l'école ». Le fait que cet administrateur scolaire mentionne également qu'en vertu de l'*Employment Equity Act*, l'éducation devra « subir le même sort » que n'importe

quelle autre entreprise et sera dans l'obligation d'embaucher un certain quota d'employés en fonction de leur groupe racial, est révélateur des réticences de certaines anciennes écoles blanches à embaucher des enseignants noirs et non blancs en général.

Ainsi, ces embauches arbitraires servent de protection à ces écoles qui fondent encore leur politique scolaire sur des critères raciaux. D'une part, elles ne « s'encombrent » pas à long terme d'un enseignant noir qui pourrait déplaire à la communauté scolaire, majoritairement blanche. D'autre part, elles peuvent « prouver » qu'elles ne font aucune sélection par la race car des enseignants noirs figurent sur les listes de recrutement. Les écoles évitent ainsi de heurter la sensibilité des parents blancs qui redoutent souvent une baisse du niveau si des professeurs noirs sont embauchés. Elles découragent également les élèves noirs qui appréhendent souvent un environnement scolaire sans enseignant de leur groupe racial. C'est dans ce souci que les SGB de ces écoles adoptent une politique de recrutement nettement établie. Ainsi, une enseignante noire, qui avait passé un entretien le 8 mars 1999 dans une ancienne école blanche, a reçu une lettre de refus datant du 1^{er} mars 1999. L'entretien ne semble alors qu'une formalité pour répondre aux exigences de la nouvelle politique éducative, d'autant plus que le SGB, bien qu'il ne recrute pas mais recommande la candidature d'un enseignant au *Department of Education*, a la possibilité de faire appel contre la décision finale de celui-ci grâce au *South African School Act*. C'est pourquoi les enseignants noirs réclament une application plus systématique de la discrimination positive.

Bien que cette étude concerne principalement les anciennes écoles blanches, il paraît toutefois important de mentionner que le recrutement de professeurs « étrangers » à la communauté d'origine de l'école reste problématique tant pour les anciennes écoles blanches que pour celles des townships. Ainsi, dans les écoles des townships, certains professeurs affirment « qu'il n'y a aucun problème à recruter un enseignant blanc, mais que les enseignants blancs ont peur de venir travailler dans le township », tandis que d'autres n'hésitent pas à avouer que le SGB n'accepterait jamais un enseignant blanc dans leur école. D'une part, « les Noirs au chômage étant nombreux, il préférerait permettre à un enseignant noir d'exercer un emploi ». D'autre part, « il préférerait quelqu'un qui connaît la culture des enfants de l'école ».

Le rôle et le pouvoir des SGB étant considérables dans toutes les écoles, tous les professeurs peuvent être concernés par les abus perpétrés par les SGB en termes de recrutement. En 1997, les enseignants, toutes races confondues, se sont mobilisés et ont organisé une grève contre un projet gouvernemental qui prévoyait de confier au SGB l'entière responsabilité du recrutement des professeurs. Ces derniers considéraient en effet que déléguer un tel pouvoir aux SGB était un moyen pour le gouvernement de se décharger totalement du recrutement des professeurs. Or, l'école participe déjà largement au recrutement des enseignants dans la mesure où c'est elle qui fait l'annonce d'un besoin de professeurs à travers le SGB, qui demande au gouvernement de faire paraître cette requête sur la liste des postes vacants, et dans la mesure où une présélection des candidats est préalablement faite par le SGB.

Admission des élèves

Réglementée par le *National Education Policy Act* [1998], l'admission des élèves est inhérente à la zone géographique à laquelle appartient l'école (*feeder zone*). C'est l'inspecteur qui, avec les représentants des SGB, peut déterminer les zones auxquelles chaque école appartient. Supposé permettre de contrôler le nombre d'élèves en fonction des lieux d'habitation et de coordonner au mieux les préférences des parents, ce dispositif permet également d'évincer les élèves noirs et, dans une moindre mesure selon les écoles, les élèves indiens et métis. En effet, comme le spécifie le *National Education Policy Act* (NEPA), « de telles circonscriptions scolaires ne doivent pas nécessairement être adjacentes à l'école ou les unes aux autres », ce qui permet aux SGB d'exclure les élèves noirs en éliminant tout simplement des circonscriptions scolaires les zones d'habitation noires.

Bien que le NEPA lui donne un caractère facultatif, cette politique est, en réalité, systématiquement appliquée, d'autant plus que les priorités d'inscription sont souvent à l'avantage des élèves blancs. En effet, le NEPA spécifie que la préférence doit être donnée à un enfant vivant dans la circonscription scolaire ou dont les parents y travaillent. Un élève vivant en dehors de ce secteur peut tout à fait prétendre à une inscription dans une école appartenant à celui-ci. Toutefois, son admission définitive ne peut être garantie. Un élève vivant dans la circonscription scolaire d'une école A doit se référer à l'école B voisine si l'école A est déjà complète. S'il en va de même pour l'école B, une autre école, située à une distance raisonnable du domicile de l'élève est choisie et conseillée par le *Head of Department*. Si, finalement, aucune autre école ne peut accepter l'élève, l'école A doit alors admettre ce dernier.

L'ordre de préférence des admissions est donc le suivant :

- 1) les enfants vivant dans la circonscription scolaire,
- 2) les enfants dont les parents travaillent dans la circonscription scolaire,
- 3) pour les autres enfants, la politique d'admission est celle du « premier venu, premier servi ».

Ainsi, la définition d'une circonscription scolaire peut éviter un afflux d'élèves blancs habitant en dehors de ce secteur mais ne favorise pas nécessairement l'intégration raciale. C'est pourquoi la façon dont la circonscription scolaire est délimitée est cruciale en termes de déségrégation scolaire. Les rapports entre les races, les classes et l'espace urbain qui transparaissent à travers la question scolaire témoignent des inégalités entre les établissements scolaires, les écoles publiques les mieux pourvues étant toujours situées dans les banlieues blanches et les écoles publiques sous-équipées dans les zones d'habitation des classes moyennes inférieures et défavorisées. Outre le fait qu'elles constituent un obstacle à une intégration raciale, les politiques d'admission sélectives empêchent les élèves de ces quartiers d'échapper à un enseignement médiocre. Si certains semblent trouver la voie vers le partage des ressources scolaires, à l'intégration des élèves de différents groupes raciaux et à la réduction des inégalités dans le concept des *schools clusters*³,

3 Groupements scolaires situés au niveau d'un centre d'activités fréquenté, de par sa localisation stratégique et la nature de ses activités, par toutes les classes des différentes communautés. Contrairement à la dispersion actuelle des écoles dans les zones résidentielles, les groupements scolaires permettraient aux membres des différentes races et classes sociales de se côtoyer au sein des écoles.

la configuration de l'espace scolaire reste pour les SGB un élément opportun de détournement de la politique éducative à des fins ségrégatives.

Frais de scolarité

Supposés facultatifs, les frais de scolarité sont pourtant systématiquement demandés par les SGB, sachant qu'il est dans l'intérêt des parents souhaitant voir leur enfant inscrit dans une école de qualité de s'y soumettre. Tout en stipulant que l'école est gratuite pour tous les enfants de 7 à 15 ans, le *South African School Act* mentionne la possibilité pour les SGB d'intenter des actions en justice contre les parents qui ne payeraient pas ces frais de scolarité. Forts de ce cadre juridique, les SGB peuvent user infailliblement des frais de scolarité pour exclure certaines catégories de la population, tant lors d'une première inscription qu'en cours de scolarité lorsque sont décidées des augmentations intempestives (*figure 3*).

Les frais de scolarité peuvent varier de R 100 à R 5000 par an, la moyenne oscillant autour de R 1000 et R 1500 [Vally, Dalamba, 1998]. Ces frais ne comprennent pas l'internat, le transport, l'uniforme, les manuels et fournitures scolaires, la participation aux excursions et aux événements sportifs. Certains parents de la classe ouvrière noire font d'importants sacrifices pour scolariser leurs enfants dans les anciennes écoles blanches, comme leurs homologues de la classe moyenne. Toutefois, la majorité des actifs noirs (23 %) percevant un salaire mensuel de R 500 à R 1000, il est évident que les enfants appartenant à cette classe sociale se voient exclus d'office des anciennes écoles blanches par le montant prohibitif des frais de scolarité et qu'ils doivent se contenter d'un enseignement dans des écoles man-

Figure 3 – Détail du coût annuel d'éducation d'un élève interne dans une ancienne école blanche, en rand

(1 rand = environ 1 franc français)	
Frais de scolarité	1 400
Frais d'internat	3 600
Uniformes	400
Excursions	300
Événements sportifs et équipement de sport	350
Cours d'informatique (R 150 par mois)	1 500
Cours supplémentaires (inscription R 100 + R 40 par matière par semestre x 2)	460
Transport (week-ends)	600
Manuels et fournitures scolaires	800
Argent de poche	500
Total	9 910

quant d'infrastructures de base telles que l'eau ou l'électricité. De plus, les parents vivant dans les townships sont souvent contraints de payer des frais d'internat compte tenu de la distance entre leur domicile et l'école. Bien que des mesures permettent d'exempter les parents les plus défavorisés du paiement des frais de scolarité, elles ne sont pas significatives dans la mesure où, si l'on s'en tient au détail indicatif du coût d'éducation d'un enfant, les frais de scolarité ne représentent que 14 % de ce coût.

Certes le *SASA* indique qu'aucun enfant ne doit être exclu d'un établissement scolaire pendant la phase d'éducation obligatoire si ses parents ne peuvent payer les frais de scolarité, mais les SGB adoptent différents moyens de pression, notamment par le biais des professeurs, qui tendent à harceler les élèves fautifs et à les menacer d'exclusion pendant les cours.

Langues

La politique linguistique ayant été une caractéristique majeure de la séparation des systèmes éducatifs sous l'apartheid, ses répercussions ne sont pas sans effets au sein d'écoles désormais multiraciales et rassemblant des élèves ayant eu au cours de leur scolarité des langues d'enseignement différentes. Déterminées par les SGB, les langues qui font office de médium d'enseignement et celles qui sont enseignées comme simple matière sont un élément déterminant d'exclusion au moment de l'admission et d'intégration raciale au cours de la scolarité.

D'après une enquête menée dans les neuf provinces [Vally, Dalamba, 1998], les écoles n'offrent pas de langue africaine comme langue d'enseignement et la majorité ne les propose pas non plus comme matière. D'une part, cela permet de limiter l'inscription des élèves noirs, qui ont effectué une partie de leur scolarité sous l'éducation bantoue et qui, pour la plupart, ne sont pas à l'aise s'ils ne peuvent avoir recours à leur langue maternelle pendant les cours. D'autre part, cela a une incidence tant sur l'apprentissage que sur l'intégration des élèves noirs. Il n'est pas rare en effet que les élèves noirs éprouvent des difficultés à comprendre le contenu de certaines matières lorsque les explications sont uniquement données en anglais et non complétées, à titre de vérification des acquis, dans la langue maternelle ou dans une langue africaine qui leur est familière. Ces écoles acceptent les élèves noirs sans pour autant embaucher de professeurs capables d'enseigner simultanément en anglais et dans une langue africaine afin de compléter les explications et favoriser l'apprentissage. Le personnel enseignant et les directeurs d'établissement déplorent ces problèmes linguistiques qui influencent l'apprentissage et les performances scolaires des élèves et qui sont susceptibles de ternir l'image de l'école. Bien qu'un nombre significatif d'écoles offrent des cours supplémentaires, payants et ayant lieu dans l'après-midi, pour les élèves en difficultés, les élèves noirs ne peuvent pleinement en profiter du fait de l'éloignement de leur domicile.

Parmi les écoles enquêtées [Vally, Dalamba, 1998], 39 % utilisent l'anglais comme langue d'enseignement, 37,5 % l'afrikaans tandis que 21 % emploient parallèlement l'une et l'autre de ces deux langues et 2,5 % seulement les utilisent simultanément lorsque les élèves parlant les deux langues se trouvent dans une même classe. Les écoles utilisant parallèlement ou simultanément les deux

langues comptent le plus d'élèves non-blancs tandis que celles ayant seulement l'afrikaans ont principalement des élèves blancs ou métis parmi leur population scolaire. Les anciennes écoles indiennes, dont la langue d'enseignement est l'anglais, sont celles qui comptent le plus d'élèves noirs. Les élèves inscrits dans les classes où la langue d'enseignement est l'anglais sont rarement blancs. Ainsi, ces écoles apparemment multiraciales possèdent des classes racialement homogènes incitant chaque élève à rester dans son groupe racial et ne favorisant pas l'intégration raciale. Selon certains directeurs d'établissement, cette pratique vise avant tout à accoutumer progressivement la communauté scolaire à la présence d'élèves noirs dans l'école. D'autres encore, revendiquant la culture et la langue afrikaans, avouent ne faire aucun effort particulier pour les élèves ne parlant pas cette langue et ne pas non plus favoriser l'introduction des élèves aux autres cultures africaines.

Si la transformation des anciennes écoles blanches en écoles multiraciales a parfois été effectuée avant 1994, l'adhésion de ces écoles à la déségrégation scolaire a souvent été motivée davantage par un besoin financier, entre autres du fait des baisses démographiques dans la population blanche, que par des considérations démocratiques et égalitaristes. Comme l'explique le *Deputy Principal* lors d'un entretien, « les changements politiques et la situation économique de l'époque étaient tels qu'il n'y avait pas suffisamment de fonds pour l'Éducation. L'argent était utilisé pour d'autres secteurs. L'école était devenue une école semi-privée (Model C), c'est-à-dire que le gouvernement payait uniquement le salaire des professeurs. Il fallait donc s'ouvrir aux autres races pour récolter d'autres fonds, nécessaires aux autres dépenses de l'école. » Finalement, si elle peut être un moyen d'éliminer d'office les élèves noirs, l'exclusivité linguistique ne décourage pas nécessairement ces élèves noirs qui semblent accorder davantage d'importance au fait d'être scolarisés dans une école blanche qu'aux difficultés liées à la scolarisation dans une telle école. Cet engouement est donc un avantage pour des anciennes écoles blanches qui n'ont pas à réorienter leur politique linguistique et qui, en percevant des frais de scolarité de ces élèves, parent à d'éventuels soucis financiers.

Sport

Tout comme l'uniforme ou le blason de l'école, le sport scolaire est une réelle tradition empruntée au modèle éducatif anglo-saxon. Ainsi, l'équipe sportive, qui affronte chaque année des équipes adverses lors de rencontres interscolaires, est un véritable emblème de l'école. Plus qu'une simple activité pédagogique, le sport scolaire est surtout une illustration du débat autour de la question du sport en Afrique du Sud. En effet, certains sports, dont le rugby et le cricket, y apparaissent comme des « sports de Blancs » et d'autres, tels que le football et l'athlétisme, comme des « sports de Noirs ». Aussi le sport scolaire n'échappe-t-il pas à ces stéréotypes et aux réalités qui y sont liées. Nettement manifestée à travers les remous vécus dans le rugby, sport national – et longtemps « seconde religion » des Sud-Africains blancs –, la question de l'intégration raciale dans le sport n'est pas uniquement le reflet des enjeux politiques dont celui-ci a longtemps été l'expression. S'il est vrai qu'un sport tel que le rugby, dont « l'histoire [...] est celle d'une conquête méthodique, obstinée des instances sportives par les Afrikaners » [Bodis,

1992 : 101], est bien représentatif des questions politiques liées à la ségrégation, il est aussi la traduction de dynamiques sociales inhérentes à l'apartheid.

En mentionnant que « pour des raisons historiques et sociales, pour des conditions de vie inégales, il ne semble pas que les meilleurs des non-Blancs soient pour l'heure de niveau international », Bodis [1995 : 240] suggère bien qu'à plus petite échelle, la plupart des enfants noirs sont peu exposés à ces « sports de Blancs », du fait d'un manque d'infrastructures sportives dans leurs quartiers mais aussi d'un faible intérêt pour ces sports à la connotation afrikaans. Dans ce contexte, le choix des disciplines sportives par les SGB n'est donc pas anodin car il peut être un facteur avéré d'exclusion. La plupart des anciennes écoles blanches privilégient le rugby, le cricket, la natation, sports apparemment moyennement appréciés par les élèves noirs interrogés qui disent préférer le football, le basket-ball et le net-ball. Il apparaît que dans certaines écoles, les Noirs sont encouragés à choisir l'athlétisme tandis que la natation semble « réservée » aux élèves blancs. Ayant également pour objectif de permettre à tous de pratiquer le sport dans l'enceinte de l'école, la stigmatisation raciale des disciplines sportives n'est pas uniquement un obstacle à l'intégration pour les élèves noirs, mais elle est tout simplement un obstacle à la mixité raciale. En effet, si les élèves noirs préfèrent ne pas s'inscrire dans une équipe ou une discipline sportive lorsqu'il y a trop de tensions raciales, il en va de même pour les élèves blancs qui ne veulent pas participer aux activités que l'école « réserve » aux autres groupes raciaux. Les uns et les autres sont rejetés par la communauté qui détient le monopole d'une discipline sportive.

La ségrégation n'est plus supposée exister en milieu scolaire dans le sens où les écoles n'ont plus le droit de refuser des élèves selon des critères raciaux. Cependant, une population scolaire multiraciale ne signifie pas pour autant qu'une école ait définitivement banni toutes les formes de ségrégation de son enceinte. Les écoles ont encore les moyens de conserver un contenu raciste dans leur mode de fonctionnement visant à écarter ou à décourager les enfants noirs qui souhaiteraient s'y inscrire. Ces pratiques sont accentuées par le fait que ces écoles n'élaborent pas explicitement une politique d'intégration raciale permettant une prise de conscience de la part de la population scolaire. Finalement, aucun critère n'est officiellement spécifié pour déterminer si la déségrégation est réellement appliquée dans une école sud-africaine.

Vers une école démocratisée ?

Le système éducatif sud-africain est en pleine restructuration mais ne peut d'ores et déjà garantir des pratiques et des structures éducatives homogènes. Comme le rappelle Wolpe [1991 : 3], bien que l'éducation soit supposée jouer un rôle privilégié dans la transformation sociale, elle en est une condition nécessaire mais non une condition suffisante car elle n'est pas une force sociale totalement autonome. « Si l'école constitue bien un système possédant une cohérence interne et une certaine autonomie [...], elle n'en demeure pas moins une institution très liée – et parfois soumise – aux autres institutions des sociétés » [Lange, 1998 : 14]. L'environnement qui la conditionne peut tant faciliter qu'altérer les effets qu'elle

est supposée avoir sur la société. Dans la mesure où l'éducation est un fait social et qu'elle est un indicateur du fonctionnement des sociétés, et dans la mesure où le système éducatif n'est pas totalement indépendant de la société dans laquelle il évolue, la réalisation de sa démocratisation est également partie de cette société. C'est pourquoi, en mettant désormais en relation des acteurs sociaux dont l'apartheid empêchait la confrontation, le nouveau système éducatif sud-africain modifie non seulement la place de l'éducation dans la société sud-africaine, mais également son enjeu.

Tout en demeurant un moyen d'affirmation et d'ascension sociales, l'éducation n'est plus, pour les populations noires, l'objet de lutte qu'elle a été. Certains parents recherchent de nouvelles formes de scolarisation tandis que d'autres – et c'est la majorité – doivent se contenter d'une scolarisation « de proximité ». Pour les populations blanches, l'éducation demeure un acquis et un privilège, mais on voit également émerger de la part de certains parents de nouvelles stratégies éducatives visant à se protéger de l'incursion d'élèves noirs dans « leurs » écoles. En ce sens, l'éducation unique pour tous en Afrique du Sud semble s'appréhender davantage comme un droit que comme un fait. Le nouveau système éducatif, qui doit servir une plus grande diversité d'individus, révèle donc de façon plus flagrante des divergences d'intérêts ainsi que différents modes d'appropriation du champ éducatif, notamment au sein des communautés traditionnellement opprimées qui, sous l'apartheid, donnaient, à tort, l'apparence d'une certaine cohésion. Ainsi, l'imbrication de l'école avec d'autres structures sociales montre que « l'école est bien représentative de ces lieux où les contradictions sont exacerbées, où des changements les plus brutaux peuvent côtoyer des permanences les plus inébranlables » [Lange, 1998 : 15].

L'éducation demeure au cœur de la reproduction sociale et, dans le cas de l'Afrique du Sud, de la reproduction raciale qui y est liée. Aujourd'hui, Noir, Blanc, riche, pauvre, chacun a accès au même système éducatif. Mais, plus qu'avoir accès à l'éducation ou à une éducation unique, chacun veut surtout avoir accès à une éducation de qualité. Et bien plus que l'éducation elle-même, c'est cet accès à une éducation de qualité qui est révélateur des inégalités devant l'éducation en Afrique du Sud.

L'éducation bantoue, celle qui était réservée aux Noirs, comme les autres systèmes éducatifs existant sous l'apartheid, a incontestablement été un outil de reproduction sociale où les enfants d'employés n'avaient pas le même parcours ni la même orientation scolaires que ceux des ouvriers industriels ou agricoles. La petite bourgeoisie noire par exemple scolarisait ses enfants dans des écoles privées. Le nouveau système éducatif sud-africain ne peut que perpétuer ce rôle d'indicateur social que joue l'offre scolaire. Toutefois, il ne se contente pas de manifester les aspects généraux de la reproduction sociale mais établit également de nouvelles formes de distinction du fait du côtoiement récent des différentes communautés.

On se retrouve bien ici devant les questions de classement, déclassement et reclassement décrites par Bourdieu [1979 : 147]. La recomposition de la société civile sud-africaine a mené à une transformation des rapports entre les différents groupes raciaux et le système d'enseignement ainsi qu'entre les différentes classes sociales et le système d'enseignement. Elle se traduit par une « explosion

scolaire » du fait du plus grand nombre d'individus évoluant dans un même système éducatif et non du fait d'une augmentation de la scolarisation en elle-même. Cette confrontation des différents groupes raciaux et sociaux a pour conséquence l'intensification de la concurrence pour les titres scolaires qu'évoque Bourdieu. En effet, les classes dominantes des différents groupes raciaux intensifient l'utilisation qu'elles faisaient du système d'enseignement. Les populations noires les plus riches tendent à affirmer leur position sociale en scolarisant leurs enfants dans les anciennes écoles blanches, bien que, du point de vue des populations blanches, elles fassent toujours partie des fractions considérées comme faibles utilisatrices, non pas ici de l'école en général, mais d'une école de qualité. Corrélativement au schéma que décrit Bourdieu, l'entrée de ces populations noires dans la course et dans la concurrence pour le titre scolaire – désormais de même valeur pour tous – contraint les populations blanches, « fractions de classe dont la reproduction était assurée [...], à intensifier leurs investissements pour maintenir la rareté relative de leurs titres et, corrélativement, leur position dans la structure des classes ».

Cette recherche du maintien de la distinction sociale se caractérise par la scolarisation dans des écoles privées ou dans l'enseignement à domicile, bien qu'« officiellement » ce type de scolarisation soit supposé pallier la baisse du niveau dans les écoles et répondre à la volonté d'intensifier la place de l'enseignement religieux dans l'éducation scolaire [Gerson, 1999]. La disparition du *numerus clausus* provoquée par le volume du public désormais scolarisé dans un système commun engendre une inflation des titres scolaires et tend à restituer leur pleine efficacité aux mécanismes de dévaluation des titres scolaires dus à toute déségrégation [Bourdieu, 1979 : 150], d'autant plus que, dans le cas de l'Afrique du Sud, la démarche de la discrimination positive accentue sur le marché du travail la dévaluation de titres scolaires autrefois exclusivement détenus par les Blancs.

Pour les populations traditionnellement désavantagées, la démocratisation juridique de l'enseignement revêt un paradoxe qui s'exprime à deux niveaux et qui réside dans le fait que ces populations accèdent certes à un système éducatif identique à celui des Blancs mais qu'elles sont des objets de comparaison plus pertinents du fait de cette intégration dans un même système éducatif. Aussi, les disparités et les inégalités les distinguant des Blancs sont-elles d'autant plus visibles, en raison d'une part, des structures scolaires et, d'autre part, des utilisateurs de l'école eux-mêmes. Inévitablement, la piètre qualité de l'éducation bantoue, volontairement dévalorisée par rapport à l'éducation blanche, se manifeste encore aujourd'hui dans les écoles ayant appartenu à ce système. Loin d'être réduites, les inégalités devant l'école perdurent pour les Noirs. Malgré des stratégies de scolarisation leur permettant de se différencier, les classes noires les plus riches, qui se distinguaient presque « naturellement » du reste de leurs homologues sous l'éducation bantoue, ne sont pas épargnées par les inégalités autour de la question scolaire. Souvent scolarisées dans les anciennes écoles blanches ou à la recherche d'une scolarisation dans ces écoles, elles doivent faire face, non pas aux inégalités devant l'école, car elles ont les moyens d'accéder à une éducation de qualité, mais à d'autres formes d'inégalités que la nouvelle école sud-africaine parvient à créer, à maintenir ou à accentuer.

De par sa forme décentralisée permettant aux acteurs sociaux de s'impliquer et de par sa réglementation, le nouveau système éducatif sud-africain revêt certes une forme démocratique. Il demeure cependant un système en restructuration et non en totale reconstruction. Si, comme l'explique Alexander [1994 : 35], « des changements radicaux ne sont pas envisageables pour le court ou le moyen terme », et si les « sages » experts internationaux assistant l'État dans sa tâche ont également encouragé cette formule, celle-ci implique également des rémanences et un prolongement du système passé. Ainsi, reste à savoir comment les éléments supposés démocratiques du nouveau système éducatif évoluent en empruntant certaines lignes d'un cadre éducatif où la ségrégation régnait sur l'éducation par le biais d'un fort mélange entre contrôle centralisé et décentralisation.

Finalement, l'organisation du système éducatif montre clairement les limites de la participation de la société civile sud-africaine à cette institution publique qu'est l'école. Alors qu'elle représentait un instrument de solidarité, un « lieu de révolte et lieu de construction de l'État-nation » [Lange, 1991] pendant la lutte antiapartheid, l'école semble dorénavant bien moins la « chose du peuple ». L'abolition de l'apartheid et la déségrégation du système éducatif, en répondant aux attentes des différentes communautés, ont clos « tout naturellement » les revendications pour un système éducatif unique, bien que de facto l'école unique en Afrique du Sud demeure une école inégale, reconceptualisant avec difficulté les notions de culture, d'identité et de nation. En effet, malgré la rémanence des disparités scolaires d'une communauté, d'une province, d'un quartier ou d'une école à l'autre, la déception s'exprime, en cette période de transition, par la passivité sociale. L'école semble donc le reflet d'une population livrée à elle-même dans une nouvelle configuration politique et devant reconstruire par elle-même sa société civile démantelée et fragmentée en une multitude de réseaux [Copans, Darbon, Faure, 1993]. Ainsi, l'échafaudage démocratique qui s'érige autour de l'institution scolaire semble davantage déstabiliser les éléments de la société civile « délinquante », construite et éduquée selon une logique d'opposition à l'État, que les associer à une cause commune et les concilier en un ensemble cohérent.

BIBLIOGRAPHIE

- AFRICAN NATIONAL CONGRESS [1994], *A Policy Framework for Education and Training*, Johannesburg.
- ALEXANDER N. [1994], « Education and Social Reconstruction: the Case of South Africa », *Africa Development*, 19 (4): 35-56.
- ALEXANDER N. [1990], « Educational Strategies for a New South Africa », in B. Nasson, J. Samuel, *Education from Liberty to Poverty*, Report on the Second Carnegie Inquiry into Poverty and Development in South Africa, Johannesburg, David Philip: 166-180.
- BADAT S. [1991], « Democratizing Education Policy Research for Social Transformation », in E. Unterhalter, H. Wolpe, T. Botha, *Education in a Future South Africa*, (Policy Issues for Transformation), Oxford, Heinemann: 17-38.
- BAYNE D., MWAMWENDA T. [1994], « Education in Southern Africa: Current Conditions and Future Directions », *International Review of Education*, 40 (2): 113-134.
- BERGH A.-M. [1995], *Educational Reform and Policy Shifts in South Africa; Proceedings*, Pretoria, Southern African Comparative and History of Education Society, 326 p.
- BODIS J.-P. [1992], « Les faux rebonds de l'ovale », *Politique africaine*, 48, décembre: 89-102.

- BODIS J.-P. [1995], « Le rugby, sa mythologie et la construction d'une nation nouvelle: l'Afrique du Sud », in D. Darbon, *Ethnicité et Nation en Afrique du Sud. Imageries identitaires et enjeux sociaux*, Paris, Talence, Karthala, MSHA: 223-241.
- BOURDIEU P. [1979], *La Distinction*, Paris, Minuit, 659 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. [1970], *La Reproduction*, Paris, Minuit, 279 p.
- BRATTON M., VAN DE WALLE N. [1997], *Democratic Experiments in Africa. Régime Transitions in Comparative Perspective*, Cambridge University Press, 307 p.
- CARPENTIER C. [1999], « L'école en Afrique du Sud: entre apartheid et mondialisation », *Tiers Monde*, Puf, 159, juillet-septembre: 597-623.
- CHISHOLM L., FINE B. [1994], « Context and Contest in South African Education Policy: Comment on Curtin », *African Affairs*, 93: 233-248.
- CHISHOLM L. [1997], « The Restructuring of South African Education and Training in Comparative Context », in P. Kallaway, G. Kruss, A. Fataar, G. Donn, *Education after Apartheid, South African Education in Transition*, Cape Town, UCT Press: 50-67.
- CHISHOLM L. [1998], « Education Policy Development September 1997 to January 1998 », *WITS EPU Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 5 (2), February.
- CHRISTIE P. [1986], *The Right to Learn: the Struggle for Education in South Africa*, Johannesburg, Sached Trust, 272 p.
- COOMBE C., GODDEN J. [1995], *Local and District Governance in Education: Lessons for South Africa*, National Colloquium on Local and District Governance in Education, Johannesburg, Centre for Education Policy, June.
- COPANS J. [1994], « Le syndicalisme, garant démocratique en Afrique du Sud? », préface C. Jacquin Claude, *Une gauche syndicale en Afrique du Sud, 1978-1993*, L'Harmattan: 5-10.
- COPANS J., DARBON D., FAURE V. [1993], « À la recherche de la société civile sud-africaine », in D. Darbon, *La République sud-africaine. État des lieux*, Nairobi, Paris, Talence, IFRA, Karthala, MSHA: 57-64.
- COPANS J. [1999], « Six personnages en quête d'un africanisme », *Politique africaine*, 69, mars: 89-108.
- CROSS M. [1992], *Resistance and Transformation: Education, Culture and Reconstruction in South Africa*, Johannesburg, Skotaville, 292 p.
- CURTIN Timothy [1994], « Context and Contest in South African Education Policy: a Rejoinder », *African Affairs*, 93: 249-252.
- DARBON D. [1993], *La République sud-africaine. État des lieux*, Nairobi, Paris, Talence, IFRA, Karthala, MSHA, 244 p.
- DEPARTMENT OF EDUCATION [1995], *White Paper on Education and Training*, Pretoria.
- DEPARTMENT OF EDUCATION [1996], *National Education Policy Act*, Pretoria.
- DEPARTMENT OF EDUCATION [1996], *South African School Act*, Pretoria.
- DEPARTMENT OF EDUCATION [1997], *Curriculum 2005. Learning for the 21st Century*, Pretoria.
- DEPARTMENT OF EDUCATION [1997], *First Steps, School Governance Starter Pack*, Pretoria.
- DEPARTMENT OF EDUCATION [1997], *Understanding the School Act*, Pretoria.
- DEPARTMENT OF EDUCATION [1998], *National Norms and Standards for School Funding*, Pretoria.
- DESAI Z. [1991], « Democratic Language Planning and the Transformation of Education in a Post-apartheid South Africa », in E. Unterhalter, H. Wolpe, T. Botha, *Education in a Future South Africa*, (Policy Issues for Transformation), Oxford, Heinemann: 112-122.
- DZEBU M. [1990], « Forced Removals and Education: Ntlhaveni Resettlement Area, Gazankulu, 1968-1987 », *Perspectives in Education*, 11 (2): 47-55.
- ECONOMIC INTELLIGENCE UNIT [1997], *Country Profile 1997-1998: South Africa*, London, Economic Intelligence Unit Limited, December.
- ENSLIN P. [1997], « Construire la nation peut-il être un objectif pour l'éducation? » *Télémaque*, mai, 10-11.
- FATAAR A. [1997], « Access to Schooling in a Post-apartheid South Africa: Linking Concepts to Context », *International Review of Education*, 43 (4): 331-348.
- FMI [1992], *Economic Policies for a New South Africa*, Washington DC, January, 41 p.
- GERSON Ph. [1999], « Mums at Work for their Kids' Education », *The Teacher*, 4 (4), April.
- GERVAIS-LAMBONY Ph. [1997], *L'Afrique du Sud et les États voisins*, Armand Colin, 253 p.
- GERVAIS-LAMBONY Ph. [1996], « Les villes d'Afrique du Sud: gestion de l'héritage et recomposition de l'espace », *Hérodote*, 82/83, 3^e et 4^e trimestres: 41-58.

- GREENSTEIN R. [1995], « Education Policy Discourse and the new South Africa », *Perspectives in Education*, 16 (1): 193-204.
- GREENSTEIN R. [1997], « New Polices and the Challenges of Budgetary Constraints », *WITS EPU Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 4 (4), June.
- HARTSHORNE K. [1993], « Dompter les “les jeunes lions” : comment reconstruire un système éducatif cohérent ? » in D. Darbon, *La République sud-africaine. État des lieux*, Nairobi, Paris, Talence, IFRA, Karthala, MSHA: 190-202.
- HIGGS Ph. [1994], « Towards a New Theoretical Discourse in South African Education », *Perspective in Education*, 15 (2): 299-312.
- HIRSCH D. [1995], « School Choice and the Search for an Educational Market », *International Review of Education*, 41 (3-4): 239-257.
- HOADLEY U.K. [1998], *For Better or Worse School Choice in a South African Working Class Context*, Paper presented at Kenton-SASE Conference, Kei Month, 29 October-1 November.
- JOHNSON D. [1991], « Transforming Teacher Provision and Teacher Training for a Post-apartheid South Africa », in E. Unterhalter, H. Wolpe, T. Botha, *Education in a Future South Africa*, (Policy Issues for Transformation), Oxford, Heinemann: 221-236.
- JONES R.C. [1970], « The Education of the Bantu in South Africa », in Rose (ed.), *Education in Southern Africa*, London: 41-91.
- KALLAWAY P. [1984], *Apartheid Education: the Education of Black South Africans*, Johannesburg, Ravan Press.
- KALLAWAY P., KRUSS G., FATAAR A., DONN G. [1997], *Education after Apartheid, South African Education in transition*, Cape Town, UCT Press, 206 p.
- KRUSS G. [1997], « Educational Restructuring in South Africa at Provincial Level: the Case of the Western Cape », in P. Kallaway, G. Kruss, A. Fataar, G. Donn, *Education after Apartheid, South African Education in Transition*, Cape Town, UCT Press: 86-108
- LANGE M.-F. [1991], « Systèmes scolaires et développement: discours et pratiques », *Politique africaine*, 43, octobre: 105-121.
- LANGE M.-F. [1998], *L'École au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p.
- LEVIN R. [1991], « People's Education and the Struggle for Democracy in South Africa », in E. Unterhalter *et alii*, *Apartheid Education and Popular Struggles*, Johannesburg, Ravan Press: 117-130.
- LEVIN R., MOLL I., NARSING Y. [1991], « The Specificity of Struggle in South African Education », in E. Unterhalter *et alii*, *Apartheid Education and Popular Struggles*, Johannesburg, Ravan Press: 231-242.
- LEWIS S.R. [1990], *The Economics of Apartheid*, Council of Foreign Relations Press, New York, 195 p.
- LORD J.D. [1977], *Spatial Perspectives on School Desegregation Busing*, Washington DC, 34 p.
- MASHAMBA G. [1990], *A Conceptual Critique of the People's Education Discourse*, Johannesburg, Education Policy Unit: 42-49.
- MASHISHI L. [1994], « Parental Involvement in Soweto Primary Schools: Parents' Perceptions », *Perspectives in Education*, 15 (2): 219-236.
- MOLL I. [1991], « The South African Democratic Teachers Union and the Politics of Teacher Unity in South Africa, 1985-1990 », in E. Unterhalter *et alii*, *Apartheid Education and Popular Struggles*, Johannesburg, Ravan Press: 185-202.
- MOTOLA S. [1996], « Contested Visions: Between Policy and Practice », *WITS EPU Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 4 (1), September.
- NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION [1992], *Governance and Administration*, Oxford University Press/NECC, Cape Town, 60 p.
- PAMPALLIS J. [1991], « Private Schooling: Problems of Elitism and Democracy in Education », in E. Unterhalter, H. Wolpe, T. Botha, *Education in a Future South Africa*, (Policy Issues for Transformation), Oxford, Heinemann: 171-185.
- PILLAY P. [1991], « Financing Educational Transformation in South Africa », in E. Unterhalter, H. Wolpe, T. Botha, *Education in a Future South Africa*, (Policy Issues for Transformation), Oxford, Heinemann: 98-111.
- PROST A. [1986], *L'Enseignement s'est-il démocratisé?*, Puf, 227 p.

- SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS, *Race Relations Survey 1984-1995*, Johannesburg.
- SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS, *South Africa Survey 1996-1998*, Johannesburg.
- SPARKS A. [1991], *The Mind of South Africa*, London, Mandarin Paperbacks, 428 p.
- SULTANA R.G. [1995], « Education and Social Transition: Vocationalism, Ideology and the Problems of Development », *International Review of Education*, 41 (3-4): 199-221.
- SWAISON N. [1991], « Corporate Intervention in Education and Training, 1960-1989 », in E. Unterhalter *et alii*, *Apartheid Education and Popular Struggles*, Johannesburg, Ravan Press: 95-116.
- TAN J. [1998], « The Marketisation of Education in Singapore: Policies and Implications », *International Review of Education*, 44 (1): 47-63.
- TIKLY L., MOBOGOANE T. [1997], « Marketisation as a Strategy for Desegregation and Redress: the Case of Historically White Schools in Schools in South Africa », *International Review of Education*, 43 (2-3): 159-178.
- TICKLY L. [1997], « Redefining Community Involvement in South African Education: the Case for a Greater Role for the "Local Level" in the Finance and Governance of Schools », Paper Submitted to the Oxford International Conference on Education and Development 1997, *Education and Geopolitical Change*, September 11-15, 16 p.
- UNTERHALTER E. [1991], « Aspects of Reformism in Bantu Education, 1953-1989 », in E. Unterhalter *et alii*, *Apartheid Education and Popular Struggles*, Johannesburg, Ravan Press: 1-18.
- VALLY S., SPREEN C.A. [1998], « Education Policy and Implementation Developments, February to May 1998 », *WITS EPU Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 5 (3), May.
- VALLY S. [1998], « Inequality in Education? Revisiting the Provisioning, Funding and Governance of Schooling », *WITS EPU Quarterly Review of Education and Training*, 5 (4), August, 24 p.
- VALLY S., DALAMBA Y. [1999], *Racism, Racial Integration and Desegregation in South African Public Secondary Schools*, Johannesburg, SAHRC, 90 p.
- VAN HEERDEN M. E. [1998], *What's Happening in Practice? A Comparative Study of Teaching and Learning in two Desegregated South African Public Schools*, Pretoria, Unisa, 121 p.
- WALKER M. [1991], « Transforming Teaching in Primary Education: a Project for Development and Democracy », in E. Unterhalter, H. Wolpe, T. Botha, *Education in a Future South Africa*, (Policy Issues for Transformation), Oxford, Heinemann: 200-220.
- WOLPE H., UNTERHALTER E. [1991], « Reproduction, Reform and Transformation: Approaches to the Analysis of Education in South Africa », in E. Unterhalter *et alii*, *Apartheid Education and Popular Struggles*, Johannesburg, Ravan Press: 1-18.
- WOLPE H. [1991], « Education and Social Transformation: Problems and Dilemmas », in E. Unterhalter, H. Wolpe, T. Botha, *Education in a Future South Africa*, (Policy Issues for Transformation), Oxford, Heinemann: 1-16.