

«MAUVAISES PRATIQUES» ET *BURN OUT* DANS L'ÉCOLE SUD-AFRICAINE. UNE PERSPECTIVE COMPRÉHENSIVE SUR LA RELATION ÉDUCATIVE EN CONTEXTE HISTORIQUEMENT RACIALISÉ

Jean-Paul Payet¹ & Vijé Franchi²

1- SATIE, University of Geneva

E-mail address: jean-paul.payet@ps.e.unige.ch

2- LPCP, University of Paris Descartes; URMIS, University of Paris 7

RESUME

Une recherche interdisciplinaire, qualitative et ethnographique a été menée pendant trois années sur quatre établissements scolaires situés dans les banlieues sud de Johannesburg. Le présent article examine l'expérience du burn out vécu par les enseignants exerçant dans les écoles secondaires de ces quartiers défavorisés, et qui sont au front du processus de transformation. L'enquête montre que le burn out s'explique à la fois par des inégalités de conditions et de ressources matérielles, pédagogiques, institutionnelles dans ces établissements et par une exposition intensive à des situations de violence et de déprivation affective vécus par les élèves dans leur milieu familial et dans leur environnement social. Une perspective des changements en éducation selon une opposition binaire entre «bonnes pratiques» et «mauvaises pratiques» ne parvient pas à rendre compte de la complexité qui caractérise l'enseignement dans l'Afrique du Sud post-apartheid. De fait, les «mauvaises pratiques» (entendues en termes de non-respect des droits des enfants) que des enseignants reprennent du système ancien d'éducation, à l'instar du châtement corporel, ou qu'ils développent face aux sollicitations émotionnelles multiples ne peuvent être comprises sans une analyse en profondeur de la violence multiforme à l'œuvre tant dans la désorganisation des structures familiales, due notamment à la pandémie du SIDA, que dans les conceptions éducatives héritées de l'apartheid. Au-delà de la diversité des formes de gestion du burn out, l'identité professionnelle des enseignants sud-africains démontre sa fragilité face aux défis de la transformation démocratique en éducation, laquelle suppose une «résolution» de l'héritage de violence légué par le régime d'apartheid et de sa persistance dans les structures sociales et mentales.

ABSTRACT

An interdisciplinary, multi-method ethnographic participatory action research study was carried out over a period of three years in four case-study schools in the southern suburbs of Johannesburg. The present article examines the experiences of burnout reported by educators who teach in these underprivileged inner city schools, and who are at the forefront of the transformation process. The severe deprivation, violence and emotional hardships to which learners are exposed in their daily lives was found to account in large part for this overbearing sentiment of emotional overload and burnout among educators. The other significant contributing factor is the unequal access to material and pedagogical resources as well as insufficient social support structures for educators and learners alike. We argue that an analysis of change and transformation in terms of the binary of good and bad practices is reductive of the complexity that characterises teaching and education in post apartheid and post-struggle South Africa. In this regard, the "bad practices" (understood in terms of neglect or abuse of the rights of the child) that some educators carry over from apartheid education (corporal punishment is a case in point) or that they develop in the face of the emotional demands made upon them by the institution, the community and the learners, cannot be understood without a deeper analysis of the systematic breakdown of family systems, emotional deprivation, violence and the Aids pandemic that pervade the learning relationship and stand as the legacy that apartheid has left this new generation of educators to deal with, often single-handedly.

INTRODUCTION

Le terme de «bonnes pratiques», en témoignent le succès de sa diffusion et l'efficacité de son injonction, relève d'une sémantique et d'une vision du monde aisément accessibles, reposant sur le postulat d'un partage

clair entre le bien et le mal, ainsi que d'une croyance dans l'avènement du bien, dès lors que le voile d'ignorance est déchiré. Cependant, les politiques d'éradication des mauvaises pratiques éducatives et de substitution par les «bonnes pratiques» - définies comme

telles au regard de principes pourtant aussi pluriels que l'éthique, l'efficacité ou la conformité aux règles – se voient généralement opposer des résistances et des obstacles importants et durables. Ainsi en est-il du châtement corporel à l'école, véritable fléau des droits de

l'enfant de manière générale dans les pays du Sud. Pour sa part, l'Afrique du Sud contemporaine a pris l'option claire de son abolition. Mais, plus de dix ans après son inscription dans la Constitution de 1994, l'abolition n'est pas entrée dans les faits, à tel point que le châtement corporel reste une pratique très majoritaire dans la plupart des écoles primaires et secondaires, particulièrement en milieu pauvre (c'est-à-dire auprès de la quasi-totalité des enfants des populations définies sous l'ancien système comme noires (*black*) et métisses (*coloured*))¹ (Vally, 1999 ; Payet et Franchi, 2008).

Pourtant, le gouvernement sud-africain n'a pas ménagé ses efforts en termes de messages envoyés au corps enseignant et à l'opinion publique. Les procédures de démission d'enseignants coupables de violences à l'égard d'élèves se multiplient et, dans un esprit plus sensationnel que civique, les médias se chargent de les relayer. La principale erreur dans l'appréhension des pratiques qui s'obstinent à utiliser la force du bâton (ou de la main) pour incarner et affirmer l'autorité enseignante réside dans une approche que l'on pourrait appeler fonctionnaliste, au sens où les pratiques sont perçues comme un élément relativement autonome d'un système, pratiques que l'on pourrait changer à la manière dont on remplace une pièce défectueuse dans une machine. Une approche alternative consiste à considérer que les pratiques forment un système. Elles constituent, pour les individus qui les mettent en œuvre, à la fois l'expression et le support de leurs identités sociale, professionnelle et personnelle.

¹ Cet article s'appuie sur les résultats d'une recherche en cours subventionnée par l'Institut Français d'Afrique du Sud (IFAS) et le CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique, France). Elle associe les équipes de recherche sur les relations inter-ethniques de l'Université Paris 7 et de sociologie de l'éducation de l'Université de Genève. L'objet de la recherche porte sur le rôle de l'école dans la transformation des rapports sociaux et la construction d'un modèle démocratique participatif et non raciale en Afrique du Sud. La recherche problématise la question de la transformation, racialisation ou déracialisation des écoles en Afrique du Sud en identifiant trois niveaux d'impact de ces transformations : sur l'organisation, le fonctionnement, le vécu et les représentations des espaces scolaires, sur la production de nouvelles ressources et discours identitaires par les acteurs scolaires, sur les formes et manifestations de la violence scolaire (Franchi et Payet, 2006).

Elles sont historiquement produites et produisent à leur tour l'histoire présente, au sens où elles sont à la fois un héritage et une ressource pour organiser et donner sens à un présent fait d'incertitudes et de contradictions.

Ceci implique qu'une réflexion sur la transformation des pratiques éducatives des enseignants doit saisir la réalité vécue par les acteurs eux-mêmes, afin de comprendre comment ces pratiques font sens et agissent, avant tout pour leurs fins propres. Ainsi, en Afrique du Sud, la question de la permanence du châtement corporel ne peut être détachée d'un rapport au métier et d'un vécu de l'identité professionnelle qui se caractérisent par un phénomène de *burn out* (Tatar et Horenczyk, 2003 ; Franchi, 2004), lequel touche massivement les enseignants des écoles situées dans les quartiers marqués par la pauvreté et la ségrégation raciale.

SAISIR LE SENS VÉCU DES PRATIQUES : LA NÉCESSITÉ D'UNE MÉTHODOLOGIE ADAPTÉE

L'analyse que nous développons dans cet article s'appuie sur une enquête de longue durée (trois années), menée selon une méthodologie ethnographique et participative dans quatre établissements scolaires de niveau secondaire du district sud de Johannesburg².

Une évocation de la situation de démarrage de l'enquête permet de souligner l'acuité de la question méthodologique dans une enquête sur les «pratiques vécues».

² Au niveau méthodologique, la présente recherche s'inscrit dans la continuité de travaux menés en Afrique du Sud, France et Tunisie (Franchi et Andronikof-Sanglade, 2001, Franchi et Duncan, 2003, Franchi et Colin, 2005 ; Payet, 1995, 1997, 2006). Il s'agit d'une méthodologie de type qualitatif, constituée d'observations ethnographiques et d'entretiens. D'autres outils ont été intégrés selon les recherches, tels des questionnaires ouverts sur les auto-définitions identitaires, des ateliers d'expression avec des groupes d'élèves ou d'enseignants, ainsi que des reportages photographiques menés par des élèves sur leur «vie à l'école» et à l'extérieur. L'échantillon de la recherche est constitué de quatre écoles secondaires situées à Johannesburg, dans le district administratif sud-ouest. Ces quatre écoles représentent les quatre différents systèmes d'éducation en vigueur durant l'apartheid («noir», «métis», «indien» et «blanc») et permettent ainsi d'analyser les différents parcours de déségrégation depuis 1994, tant au niveau des équipes éducatives qu'au niveau des publics scolaires.

La question avec laquelle nous sommes entrés en contact avec les acteurs de terrain, chefs d'établissements et enseignants, – «*Quelles sont les changements que vous observez dans les écoles depuis la fin de l'apartheid ? Comment les vivez-vous ?*» – était apparemment simple, mais en réalité a suscité de vives réactions. A un premier niveau, les réactions tenaient à une posture assez classique de méfiance à l'égard des chercheurs. A quoi cela servira cette recherche ? A qui servira-t-elle ? Nous sera-t-elle utile ? Est-ce que cela changera quelque chose à la situation que nous vivons, une fois l'équipe de recherche partie ? A un second niveau, les résistances se sont avérées porter, notamment dans l'école la plus défavorisée de l'échantillon (Soweto), sur l'exploration induite par la question, et ce qu'elle allait réveiller comme souffrances, examens douloureux de consciences, bilans, désillusions. En nous obligeant à argumenter notre requête, en faisant durer le moment de leur réponse, et en évitant de formuler celle-ci dans des termes définitifs, les enseignants de A. Secondary School ne testaient pas seulement la fiabilité des chercheurs et ne s'assuraient pas seulement de leur implication.

Ils hésitaient fortement devant une sollicitation qui les engageait dans un chemin introspectif qu'ils avaient pris soin jusqu'alors d'éviter et qu'ils s'efforçaient de différentes manières de tenir à distance. Dans la discussion qui s'installa peu à peu, et qui dura deux bonnes heures – qui se répéta d'ailleurs à plusieurs reprises au cours de la recherche, alors même que nous pensions la relation bien établie – il apparut que la formulation de notre question – «*Quels changements ... ?*» – posait en réalité problème. Le postulat implicite de la question – l'existence de transformations à l'œuvre dans le système scolaire sud-africain – n'allait pas de soi, tout au moins selon une formulation aussi unilatérale. Plusieurs niveaux de compréhension de la question obscurcissaient son apparente simplicité et rendaient difficile la possibilité d'y répondre sans embarras, en tout cas sans «trop y mettre de soi». Les termes de «changements» ou de «transformations» pouvaient d'abord être soupçonnés d'une connotation positive dans l'esprit des chercheurs, qui au contraire n'était en rien évidente, était source de doutes, voire de déni,

chez les acteurs de terrain. «Rien n'a changé», rétorquaient en substance une partie des enseignants, en partie pour clore la question, en partie aussi pour déstabiliser nos certitudes (supposées) de chercheurs du Nord et introduire une voix dissidente. L'interrogation sur les changements renvoyait également à une question sur la responsabilité personnelle – «*si j'estime que le gouvernement n'a pas suffisamment fait sa part, quelle part ai-je moi-même pris au processus de transformation depuis l'installation de la démocratie ?*». La question était donc source de culpabilité, car les enseignants pouvaient rapidement, en eux-mêmes, faire le constat de l'écart entre les pratiques enjointes par le gouvernement et leurs propres pratiques, ainsi qu'entre leurs pratiques idéales et leurs pratiques réelles. Un troisième niveau de réception de la question était plus intime encore. La question sur les transformations dans l'univers professionnel mettait en branle inmanquablement une chaîne de questions sur les transformations dans les autres sphères de la vie des enseignants, dans leurs réalisations et leurs projets personnels, familiaux, dans leurs définitions identitaires sociales et individuelles. Notre question en forme de bilan – «*Douze ans après la fin de l'apartheid...*» - introduisait une dimension diachronique, installait une introspection à la fois collective et personnelle qui impliquait fortement, sur les plans émotionnel, affectif et moral, les acteurs de terrain. Cette implication a provoqué au cours de l'enquête différentes réactions – évitement, retrait pour les uns, engagement, participation forte pour les autres – vis-à-vis du processus de recherche.

Dès cette scène «première» de l'enquête jusqu'au terme de la phase de recueil des données – et à une scène «finale» (voir *infra*) qui constitue une sorte de miroir de la scène décrite ci-dessus – nous avons pris le parti de susciter et d'accepter l'interdépendance des niveaux de compréhension et d'implication des acteurs en réponse à notre recherche du «sens vécu des transformations scolaires». Les méthodes mises en œuvre ont privilégié un cadre d'écoute et de «libération» de la parole à la fois collective et individuelle, produisant des formes d'expression allant de l'énoncé d'un point de vue au sein d'un débat entre pairs jusqu'au discours sur soi.

Des séances de *focus group*³ ont été menées à la fois selon une procédure «fermée» (le groupe est constitué à l'avance et sa composition ne se modifie pas pendant la durée de la séance, et le groupe peut se réunir plusieurs fois) et selon une procédure «ouverte» (principalement lors des pauses, dans les salles de professeurs, le groupe de parole sollicité par les chercheurs se renouvelle en fonction des arrivées, des disponibilités, des choix de chaque enseignant présent). Dans ces *focus groups*, nous nous sommes attachés à permettre la diversité des discours, voire à la susciter pour faire émerger positionnements, conflits, alliances, autant de révélateurs des dynamiques identitaires à l'œuvre dans la communauté éducative, elles-mêmes reliées aux processus observables à plus large échelle, dans la société sud-africaine. A l'outil de l'enregistrement audio, nous avons par la suite ajouté ou substitué l'outil vidéo – une caméra tenue dans une main permettant de ne pas modifier la position écologique, et donc le rôle de participation, du chercheur dans le *focus group*. Ce procédé a permis de doubler certaines séances de recueil par des séances de *feed-back* au cours desquelles les acteurs de terrain ont affiné leur positionnement, réagi aux interprétations des chercheurs, permettant ainsi à la recherche d'accéder à de nouvelles couches de signification. Environ un tiers des équipes éducatives de chacun des quatre établissements de l'échantillon ont été impliqués dans l'enquête selon cette méthode des *focus groups*. Des entretiens individuels, menés selon une méthode non directive et d'une durée moyenne d'une heure trente, ont été menés auprès d'une cinquantaine d'enseignants. D'une forte intensité sur le plan émotionnel, ils ont permis aux acteurs interviewés d'exprimer des aspects de leur expérience moins légitimes ou moins facilement exposables en public, d'explorer les dilemmes, les contradictions, les conflits, ainsi que la souffrance qui leur est associée, présents dans leur vie professionnelle et que les acteurs reliaient eux-mêmes à d'autres dimensions de leur vie individuelle et sociale.

Suite aux *focus groups* et à une partie des entretiens, qui faisaient émerger clairement le thème central

3 Plus de quarante *focus groups* ont été menés.

du *burn out*, un questionnaire à réponses ouvertes a été élaboré sur ce thème et a recueilli près de quatre-vingt réponses, sur la base d'une participation volontaire. L'activité des chefs d'établissements a fait l'objet d'une observation systématique et rapprochée (*tracking*), sur deux semaines dans chaque école. Avec deux des quatre chefs d'établissements, une relation de confiance s'est rapidement établie et s'est traduite par des entretiens individuels réguliers, à la fois formels et informels, au cours desquels ces acteurs ont pu exprimer leurs points de vue et difficultés dans la gestion des équipes éducatives. Pendant la troisième année de la recherche, la relation avec le terrain a évolué vers une plus grande participation de celui-ci, tant sur la proposition de l'équipe de recherche que sur la sollicitation de certains acteurs, dont les chefs d'établissements. L'organisation de séquences de formation dans les établissements (voir *infra*), ou encore des interventions à visée médiatrice lors d'incidents impliquant des enseignants, ont ainsi créé⁴ d'autres occasions de diversifier et d'approfondir la qualité des données recueillies et d'accéder par la sorte à une meilleure compréhension de la réalité complexe du vécu enseignant, des pratiques réelles et des significations accordées «de l'intérieur» à ces pratiques. Au terme d'une observation en profondeur⁵, le classement entre «bonnes» et «mauvaises» pratiques s'avère extrêmement pauvre, et surtout peu apte à permettre de comprendre les résistances des acteurs à se défaire de pratiques routinières ainsi que leurs difficultés à s'engager dans une remise en cause et dans une transformation professionnelle, laquelle est, au-delà, une transformation identitaire à la fois sociale et individuelle.

4 Nous n'abordons pas, dans le cadre de cet article, les questions essentielles de la dimension éthique de l'enquête et de son utilité sociale.

5 Il s'agit là de la méthodologie mise en œuvre auprès des acteurs professionnels des établissements scolaires investigués. Nous ne présentons pas dans l'article présent la méthodologie utilisée avec les élèves.

LE BURNOUT DES ENSEIGNANTS SUD-AFRICAINS : UNE INÉGALITÉ STRUCTURELLE

Tous les enseignants sud-africains ne vivent pas une situation professionnelle de *burn out*. Celui-ci touche massivement les enseignants qui travaillent dans les écoles en milieu défavorisé, ou dans les écoles qui accueillent un pourcentage élevé d'élèves issus de milieux défavorisés, le *burn out* décroissant en fonction de l'élévation du milieu social du public scolaire⁶. Sur le plan objectif, ce phénomène s'explique par la logique agrégée et cumulative de facteurs, négatifs vs positifs (Carpentier, 2005 ; Chisholm, Motala et Vally, 2003). Les différences de niveau social des publics scolaires se traduisent par des différences de ressources financières tant dans les milieux des élèves que dans les écoles qui les scolarisent. Aux difficultés des élèves créées par la pauvreté économique et sociale, et son lot de conséquences plus ou moins dramatiques, s'ajoutent les faibles ressources des établissements scolaires accueillant ces élèves, du fait de frais de scolarité très bas (et même à ce niveau, une grande partie des familles sont exonérées ou insolvables) et à des opportunités de lever des fonds privés (*fund raising*) trop rares et peu rentables. Le système de financement des établissements scolaires publics, mixant les ressources étatiques et les ressources privées, favorise en réalité une inégalité forte entre établissements en fonction de leur environnement social de recrutement (Fiske et Ladd, 2004). La possibilité, en fonction du niveau socio-économique de cet environnement, de fixer des frais de scolarité plus élevés et de récolter des fonds privés par l'intermédiaire notamment des réseaux professionnels ou individuels des familles des élèves n'est pas compensée, très loin s'en faut, par une modularité de l'affectation de ressources publiques. Cette situation financière inégale se traduit directement

⁶ Nous ne développons pas dans cet article les différences constatées entre établissements en ce qui concerne les facteurs de protection contre le *burn out*. De même, nous constatons que, dans les quatre écoles investiguées, où les publics d'élèves sont souvent les mêmes en termes d'appartenance sociale, ce qui varie ce sont les conditions de travail, le niveau d'espoir ainsi que l'investissement idéologique qui sous-tend le dévouement au métier et les réactions au changement.

dans une inégalité des conditions de travail, vécue comme une injustice difficilement acceptable par les acteurs des établissements les moins dotés. En effet, la traduction directe de ressources plus élevées est la possibilité d'embaucher des enseignants supplémentaires, permettant de réduire le nombre d'élèves par classe (en moyenne 40 à 50 élèves pour les classes des premières années du cursus secondaire dans les établissements scolaires défavorisés, chiffre pouvant être réduit à plus de la moitié en fonction du budget de l'établissement), offrant également la possibilité de mener des projets d'activité extra-scolaires, ce qui constitue assurément une forme de récompense symbolique de l'investissement des enseignants dans leur métier ainsi qu'une amélioration qualitative de la relation enseignants-élèves, et plus largement de l'ambiance au sein de l'établissement.

À la surcharge des effectifs – et à sa traduction directe en travail de préparation et correction, en travail d'animation de la classe et de discipline, en quantité de problèmes individuels à gérer – s'ajoutent, dans les établissements des quartiers pauvres, les conditions concrètes d'un cadre de travail très généralement dégradé et peu propice à l'activité pédagogique, aux échanges entre collègues ainsi qu'au repos lors des moments de pause. La mauvaise qualité des bâtiments, salles de classes, salles de professeurs, en termes d'isolations phonique et climatique, en termes de fonctionnalité et de sécurité – sans même parler d'une dimension esthétique, pourtant importante – agit directement sur la difficulté du travail des enseignants et donc sur leur moral.

La fatigue et l'usure au travail relèvent également d'un autre facteur, produit par le contexte de transformations du système scolaire, plus précisément par la manière dont le gouvernement et l'administration scolaires au niveau provincial mettent en œuvre ces transformations. Soucieux de rompre avec l'ancien système, et sous l'influence nouvelle des organisations internationales et des experts en éducation de différents pays du Nord (notamment nord-américains), les différents ministères se sont livrés depuis 1994 à une succession de réformes des programmes ainsi que des systèmes d'évaluation des élèves. Censés répondre aux nouveaux besoins

d'une société de la connaissance, les nouveaux modèles et leurs normes – apprentissage « par compétences » (système OBE⁷) – se sont imposés aux enseignants et ont profondément déstabilisé des pratiques par définition routinières. Les enseignants se plaignent de la rapidité d'un changement imposé d'en haut, à distance, et sans que des relais et des soutiens, en termes de formation notamment, aient été apportés, au-delà d'une information sommaire. Les conséquences en termes de modification des pratiques sont d'autant plus mal acceptées dans les contextes scolaires où les difficultés d'enseignement liées aux faibles ressources (*supra*) sont importantes, voire drastiques. L'injonction du gouvernement y est vécue comme une forme de surdité et de cécité face aux réalités concrètes et quotidiennes, et au fond interprétée comme une relation de mépris à l'égard des enseignants exerçant dans ces écoles en milieu défavorisé. Le nouveau modèle d'enseignement par compétences s'accompagne également d'une activité accrue d'évaluation des élèves et se traduit par une charge supplémentaire de corrections pour les enseignants. Celle-ci est unanimement dénoncée, quel que soit le contexte, comme un facteur concret de fatigue et de *burn out*, puisque le travail de correction des divers et multiples exercices, auquel s'ajoutent les demandes ponctuelles et répétées d'évaluations spécifiques de la part de l'administration provinciale ou locale à des fins d'établissement d'indicateurs statistiques, dévore une part toujours plus grande du temps extra-professionnel des enseignants, qui décrivent l'omniprésence des copies des élèves dans leur environnement privé, pendant leurs soirées, week-ends et congés scolaires. Non seulement cette activité de correction (*marking*) est perçue par les enseignants comme une perte de maîtrise et une perte de sens de l'activité pédagogique, mais elle tend à construire un vécu du harcèlement administratif de la part d'une institution jugée technocrate et insensible.

LES FORMES D'EXPRESSION DU BURN OUT

Lors des *focus groups*, les enseignants ont été invités à décrire leur rapport au métier. La figure du

⁷ Le système O.B.E. (Outcomes Based Evaluation) est généralement traduit en français par « enseignement basé sur les objectifs ».

burn out s'est imposée avec force et récurrence. Nous avons alors proposé aux enseignants d'explorer plus systématiquement cette dimension de leur expérience professionnelle, en leur demandant d'expliciter de la manière la plus fidèle possible leur vécu de cette expérience. La forme de la phrase courte, renouvelée autant de fois que nécessaire, s'est révélée particulièrement adaptée. En voici quelques exemples :

- «Je ne suis plus motivé(e) du tout.»
- «J'ai perdu tout intérêt dans mon travail.»
- «J'ai arrêté de croire dans le système.»
- «Je veux m'en aller du système public (d'enseignement).»
- «Je trouve mon métier déprimant.»
- «Je suis fatigué(e) déjà en arrivant à l'école le matin.»
- «Je reviens des vacances scolaires aussi fatigué(e) qu'au début.»
- «La journée d'école ne se termine jamais, c'est vingt-quatre heures sur vingt-quatre, sept jours sur sept»
- «C'est comme si je ne posais jamais mon cartable.»
- «Je me rends compte que je me plains de mon travail même lorsque j'en suis loin.»
- «Je n'arrive jamais à débrancher et à arrêter de penser aux problèmes de travail.»
- «Quand il s'agit de mon travail, j'ai l'impression que j'ai oublié comment en dire du positif.»

Deux thématiques principales se dégagent de l'ensemble des expressions citées par les enseignants pour décrire leur vécu de *burn out*. D'une part, le sentiment dominant est que la vie professionnelle colonise l'espace mental de façon permanente. L'impossibilité de «couper» avec les préoccupations, les problèmes, les conflits externes et internes liés au travail, de cloisonner mentalement la sphère de l'activité professionnelle par rapport aux autres sphères de la vie sociale, privée, intime, est majoritairement soulignée. Ce syndrome d'envahissement de l'espace mental par l'activité professionnelle se traduit également par deux effets : un effet de «privatisation» de l'espace professionnel qui devient un espace où l'affectivité devient très prégnante et un effet de «désaffectivité» de l'espace privé qui se remplit au contraire de froideur et de caractère impersonnel.

Le travail est décrit comme dévoreur d'énergie, épuisant nerveusement et émotionnellement, laissant l'individu «vide et sec», inapte à investir des relations familiales, proches ou intimes. Le paradoxe est souligné par cette figure d'élèves qui prennent toute l'énergie disponible de l'enseignant, y compris celle dont ses propres enfants sont légitimement destinataires :

- «Mon travail m'éloigne de ma famille.»
- «Quand je rentre chez moi, je réponds en aboyant à ma famille ou à mes enfants sans raison apparente.»
- «J'arrive difficilement à trouver l'énergie pour m'occuper de ma famille quand je rentre le soir.»
- «J'ai besoin d'une bonne heure seul(e) après une journée d'école pour me dé-stresser.»
- «Je me sens incapable de donner à mes enfants l'attention que je voudrais leur donner.»
- «J'ai oublié comment être gentil(le) avec mes enfants.»
- «J'élève la voix avec mes propres enfants comme si j'étais toujours devant ma classe.»
- «Je sens que je dois prendre ma retraite (anticipée).»
- «Je me raccroche à la perspective de la retraite.»

La deuxième thématique récurrente dans les descriptions du sentiment de *burn out* est celle de la carence voire de l'absence de respect et de soutien de la part de la hiérarchie (du chef d'établissement jusqu'au ministre de l'Éducation) et, au-delà, de la part de la société :

- «Je suis surchargé(e) et sous-payé(e).»
- «Je ne me sens pas respecté(e) en tant que professionnel(le).»
- «Je ressens que nous n'avons aucun soutien de la part du département d'éducation.»
- «Je ressens que les enseignants ne sont pas encouragés.»
- «Quand je regarde ma fiche de paie, j'en ai les larmes aux yeux.»
- «Je ne peux pas vivre sur mon salaire et je suis interdit bancaire.»
- «Avant c'était un plaisir d'enseigner, on ne souciait pas du salaire.»
- «Autrefois enseigner était une profession noble. Tout le monde voulait être enseignant, parce qu'on

vous respectait. Maintenant vous n'êtes qu'un enseignant.»

«Je me sens frustré(e) par le manque d'évolutions dans ma carrière.»

«Je sens que mon potentiel s'éteint à petit feu.»

DE L'EXPOSITION ÉMOTIONNELLE À LA SOUFFRANCE SOCIALE ET PSYCHIQUE DES ÉLÈVES

Concernant les sources du *burn out*, nous avons plus haut identifié les conditions structurelles de l'enseignement dans ces établissements. Les enseignants invoquent également le changement d'époque, qui fait que «*les enfants d'aujourd'hui ne sont pas les enfants d'hier*», qu'il devient difficile aujourd'hui d'éduquer les enfants, que les élèves n'ont à la bouche que leurs droits et ont oublié les devoirs qui les accompagnent. Ils blâment les familles, qui n'éduquent plus leurs enfants (Payet, 1997, 1998) : «*Les parents sont totalement irresponsables. Les femmes mettent les enfants au monde puis disparaissent et les abandonnent.*»

Les enseignants évoquent ici une situation bien réelle dans les quartiers urbains défavorisés⁸. Le taux d'enfants ne vivant pas avec au moins un de leurs deux parents, suite à un abandon ou à un décès, est élevé. Dans nombre de ménages, le statut de chef de famille est assumé par la grand-mère, dont l'autorité est forcément limitée sur des adolescents dans le contexte d'une société qui s'est très rapidement imprégnée des valeurs et des normes individualistes exportées par la globalisation libérale.

⁸ Il faut ici rappeler la dureté de la réalité vécue par les enfants en Afrique du Sud, du double fait de la pauvreté et du SIDA, qui les touche soit directement soit par le biais de leurs parents, malades ou décédés. Les enfants (selon la définition de l'UNICEF, de 0 à 18 ans) représentent 40% de la population du pays. Sur ces 17 millions d'enfants, 14 millions vivent avec moins de 400 rands par mois (à peine plus d'1 euro par jour). 300 000 foyers sud-africains représentant un million de personnes ont à leur tête des enfants dont l'âge va de 8 à 18 ans. On estime (en 2005) à près de 20% la proportion de personnes séropositives au VIH chez les 15-49 ans. Sur ces 5,5 millions de personnes, 240 000 sont des enfants de 0 à 15 ans. L'espérance de vie a chuté de 60 ans en 1994 à 46 ans en 2005, avec des inégalités sociales extrêmement fortes au-delà de cette moyenne nationale (http://www.unaids.org/en/Regions/Countries/Countries/south_africa.asp; http://www.unicef.org/french/infobycountry/southafrica_statistics).

Obsédé par la séparation des races, le régime d'apartheid avait déjà tranché à vif dans les familles, séparant conjoints, parents et enfants, isolant les parentèles, défaisant durablement les structures, les relations et les liens familiaux. La pandémie du SIDA, qui touche de plein fouet les milieux sociaux les plus défavorisés, a parachevé le funeste travail de destruction des cellules familiales.

«Ils sont encore petits, 13 ou 14 ans, et ce sont eux qui s'occupent de leurs parents atteints du SIDA. L'an dernier, j'avais 44 élèves dans ma classe. Sur 44, 29 ont perdu leurs parents cette même année. D'habitude, quand quelqu'un meurt, on envoie des condoléances avec un peu d'argent, (chaque élève donne 50 cents), mais là j'ai dû arrêter parce que c'était trop.»

La recomposition des cellules familiales suite aux décès multiples dans la famille élargie, combinée à des situations de chômage et de pauvreté, se traduit par une déstructuration et une dé-moralisation aiguë des rapports d'éducation. La différence entre générations, fondatrice de l'éducation, est mise à l'épreuve par le chômage, la pauvreté, l'exiguïté de l'habitat. On assiste ainsi à une dérégulation de l'autorité et à des dérives intrafamiliales, dès lors qu'un assemblage de grands-parents, oncles, cousins, enfants équivaut à une accumulation de situations individuelles dramatiques. Dans ces contextes, les enfants sont surexposés à la violence et à l'abus, notamment sexuel. Les victimes de viol le sont en effet d'abord dans l'enceinte familiale : ce sont des pères, des oncles, des grands-pères qui se rendent coupables de harcèlement, voire qui abusent leurs filles, nièces, petites filles. Les recompositions conjugales s'avèrent également être souvent dramatiques pour les enfants, au vu du nombre d'affaires de harcèlement sexuel et de viol sur les enfants mineurs de la part des «petits amis» (*boyfriends*) des mères.

Aux violences familiales, s'ajoutent les violences de l'environnement. Des élèves qui s'absentent pendant plusieurs jours et dont l'école et la famille sont sans nouvelles, des élèves victimes d'agressions, des élèves qui passent l'après-midi dans des appartements sans présence adulte (*parties*) consommant des substances toxiques (alcool, drogues), des élèves tombant enceintes, parfois infectées

par le VIH, suite à des rapports sexuels non protégés : tel n'est pas le quotidien de l'école secondaire en quartier défavorisé, mais telle est bien la réalité qui, régulièrement, fait rupture dans son quotidien, déstabilise enseignants et élèves, bouleverse les esprits, même si les adolescents s'attachent comme ils le peuvent à tenir à distance un réel trop insupportable : «*Je suis tellement choquée, elles disent 'j'ai été violé', comme ça, comme elles diraient quelque chose de banal, on a l'impression que cela les touche pas.*»

L'exposition émotionnelle des enseignants à la détresse sociale et psychologique d'une proportion importante de leurs élèves est intense. Ils s'en défendent en portant un regard d'«étrangeté» sur les élèves (Payet, 1985) ou en typifiant les élèves comme étant potentiellement des «garçons violeurs», «des filles enceintes», etc. A la dangerosité réelle de l'environnement social répond ainsi une activité fantasmatique qui ne laisse aucun membre de la communauté indemne. Mais cette fantasmatisation n'est qu'une piètre défense face à la demande d'un lien proche de la part d'enfants et d'adolescents en situation de privation affective plus ou moins extrême, qui les conduit à adopter des comportements impulsifs dans le domaine amoureux et sexuel (dont les conséquences sont souvent dramatiques). La recherche précoce de relations amoureuses doit cependant être analysée à la fois sous l'angle de la pulsion affective (recherche d'amour et de protection) et sous l'angle d'une stratégie du jeune adolescent (pas nécessairement consciente, mais bien réelle) pour sortir d'un statut d'enfant particulièrement insécurisant (recherche d'autonomie)⁹. Un enseignant décrit la difficulté des relations avec les élèves, et particulièrement avec les filles :

«Ils établissent des relations très bonnes, très fortes avec les enseignants, des relations vraiment très ouvertes. Ils parlent de tout ce qui les touche, de ce qui les perturbe dans leur vie. Parfois ils vont jusqu'à vous appeler maman et papa. Ils ont un besoin désespéré de relations proches, quelque que soit la personne. Ils ont besoin d'amour. C'est pourquoi ils ont des relations sexuelles. A 13 ans, ils tombent amoureux d'un adulte. Ca

⁹Cependant, cette ligne de conduite de «pseudo-maturité» se révèle rapidement inapte à contenir la véritable recherche de dépendance.

va loin. Avec les garçons c'est ok, ce sont des relations sympa, mais avec les élèves filles, je ne veux pas de relations trop proches, car mon expérience m'a appris que si vous ne leur donnez pas ce qu'elles veulent, elle peuvent vous accuser à tort. Pas de relation avec une élève seul à seul. Il faut faire très attention. On a eu une fois un cas. Il y avait un enseignant qui avait un problème très sérieux avec une élève. Mais quand on a fait l'enquête, on s'est rendu compte que la gamine voulait être aimée et que ce gars ne lui donnait pas ce qu'elle voulait. Il n'y avait pas de père chez elle. Le côté le plus triste de l'histoire, c'est qu'elle était elle-même l'enfant d'un viol et quand elle a voulu savoir qui était son père, elle n'a pas pu parce que la mère ne le connaissait pas. On a éclairci un peu l'histoire, mais elle est restée très agressive avec les enseignants hommes.»

Les enseignants de sexe masculin ont très exceptionnellement abordé cette question de la demande affective et de ses dérapages, dans les entretiens. Lorsqu'ils le font, comme dans l'entretien ci-dessus, ils insistent sur la responsabilité des filles plutôt que sur celle des adultes. La violence du travestissement en demande d'amour adulte les implique directement, les empêchant d'identifier la dimension infantile de la demande affective. En revanche, les enseignants nous ont permis de rétablir une vision plus claire de la réalité de «relations de faveur», de «relations privilégiées» entre élèves (filles) et enseignants (hommes). Quand bien même les jeunes filles sont actives dans cette recherche d'une relation amoureuse, il s'agit bien d'un dérapage, car l'enseignant abuse doublement de sa position d'adulte et d'enseignant. Lorsqu'aucun interdit éthique n'est relayé dans l'environnement scolaire direct, certains enseignants hommes peuvent s'installer dans une forme de perversion, qui devient d'autant plus «normale» qu'elle est pratiquée par plusieurs enseignants et qu'elle ne fait pas l'objet d'une condamnation forte et générale. Plus généralement, la relation sexuelle avec des élèves mineurs (*statutory rape*) se révèle comme la face sombre d'une incapacité des enseignants à séparer le public du privé, le professionnel de l'intime, comme l'envers pervers de la face claire que constitue l'engagement total dans l'aide (*care*) aux élèves et à la communauté jusqu'à l'épuisement de soi.

La fragilité d'une identité professionnelle de l'enseignant en Afrique du Sud est directement liée à la nature des contextes d'exercice. La violence quotidienne que subissent les élèves dans leur famille et dans leur environnement est déversée sans filtre sur les enseignants, et ceux-ci reçoivent ces récits et ces images sans aucune médiation. La capacité de résistance des enseignants en est altérée, leur *self* est attaqué, des couches plus superficielles du *self* professionnel jusqu'aux couches les plus profondes du *self* personnel. Exposés de façon répétée et continue à des élèves vivant des situations dramatiques, les enseignants subissent un véritable harcèlement émotionnel qui les mène à l'épuisement professionnel et personnel (*burn out*). La capacité à être adulte se nourrit d'expériences sociales et personnelles, mais elle peut aussi être défaite, particulièrement lorsqu'une résonance s'installe entre le vécu des élèves et le vécu personnel des enseignants, face à des « bombardements émotionnels » qui sapent le tissu moral et affectif interne. Les enseignants en viennent à abdiquer de leur position d'adulte, régressant à une position enfantine, s'installant dans la fuite d'une responsabilité éducative. C'est en partie ce qui se passe lorsqu'ils cèdent à la tentation d'une relation amoureuse avec un(e) adolescent(e)¹⁰. C'est également ce qui explique la forme conflictuelle de la relation que les enseignants entretiennent à leur hiérarchie proche, spécialement les chefs d'établissements, qui sont investis de la même toute puissance que les élèves leur ont eux-mêmes manifesté, dans leur position d'enseignants.

« MAUVAISES PRATIQUES » ET VIOLENCE DE L'HÉRITAGE

Le niveau de résistance des enseignants aux impacts émotionnels d'une relation éducative en milieu de privation et de violence sociale et psychologique dépend pour une large part du propre parcours individuel de chaque enseignant. L'expérience de

l'apartheid, la socialisation familiale, le parcours de formation, les expériences dans la société sud-africaine post-apartheid sont autant de facteurs qui déterminent le positionnement de l'enseignant en tant que professionnel. L'enquête révèle que les parcours sont très différenciés, quand bien même les personnes sont globalement de la même classe sociale, ou étaient identifiées sous l'apartheid dans la même catégorie raciale. Cependant, la fragilité de l'identité professionnelle enseignante dans l'Afrique du Sud contemporaine s'origine aussi dans une matrice commune. L'idéologie oppressive de l'apartheid a structuré profondément les mentalités et imprimé durablement sa marque sur les conceptions de l'éducation dont sont aujourd'hui porteurs les enseignants (Franchi, 2003 ; Stevens, Franchi et Swart, 2006). Nous voudrions souligner deux aspects majeurs de cette matrice oppressive et violente. Le premier aspect réside dans l'intériorisation d'une hiérarchie raciale, et notamment de la dévalorisation maximale des Noirs. L'enquête démontre la permanence d'une image d'enseignants noirs « moins compétents », « moins qualifiés », voire « paresseux ». Les enseignants noirs qui exercent dans des établissements historiquement blancs, indiens ou métis, dans lesquels ils sont en situation minoritaire, d'un point de vue numérique, ressentent particulièrement l'impact de cette représentation négative dans les relations avec les collègues et avec les élèves, qui relève moins du racisme que d'un malaise dû au stigmatisme persistant. Ils tendent de plus à intérioriser et à « prendre sur eux » la responsabilité de leur « race », quand ils se sentent coupables de la baisse de niveau suite à l'arrivée massive d'élèves de leur communauté dans l'établissement. Les enseignants noirs des écoles situées au plus bas de l'échelle du marché scolaire (Soweto) expriment et dénoncent plus ouvertement la persistance d'une racialisation, sans pour autant toujours réussir à se défaire de la force du stéréotype (Merton, 1965) :

« Les enfants aiment les Blancs. Ils n'ont pas d'argent et ils voudraient vivre et étudier en ville 'comme et avec les Blancs'. Ils font confiance spontanément à une personne blanche. Le Blanc, c'est la crème pour eux, ils ne voient pas plus loin. L'an dernier, dans une autre école, le Département de l'éducation avait mis un principal

blanc et ils (les élèves) étaient tellement disciplinés et tellement contents, ils disaient même à leurs parents « on a un principal blanc ! » et ils étaient fiers. Les parents, si c'est un principal noir, ils ne viennent pas. S'ils peuvent se permettre financièrement, ils envoient leurs enfants en ville, dans une école blanche et noire.

Les enseignants dans ces écoles le vivent difficilement. Ils se sentent discriminés. Le sentiment 'blanc' est qu'ils sont paresseux. Ils disent que les enfants noirs viennent des townships vers le centre-ville parce que les enseignants noirs ne travaillent pas assez. Dans la plupart des cas, vous pouvez leur donner raison. Parce que là où il y a un Noir, c'est voué à l'échec. Par exemple, les entreprises vont faire faillite si elles sont dirigées par une personne noire. Ils ne sont pas soutenus. Les Blancs sont des gros travailleurs. Par exemple, il n'y a pas de queue dans les banques dans les quartiers blancs. Même chose pour les hôpitaux ici et en ville. »

Le second aspect de la matrice héritée de l'apartheid est la croyance en une éducation fondée sur ou utilisant la violence, comme en témoigne la persistance du châtiement corporel (*corporal punishment*) dans les écoles en milieu défavorisé¹¹. Notre enquête met en évidence l'attachement très majoritaire, y compris chez des enseignants progressistes, à l'idée que la punition physique est nécessaire pour mater les résistances de l'enfant à l'acte éducatif. Battre « pour le bien de l'enfant » : telle est l'expérience vécue par les enseignants dans leurs propres enfance et scolarité sous l'apartheid, et ils ne peuvent se résoudre à contredire une maxime qui leur a permis, « à eux-

¹¹ La violence, et c'est un autre aspect de l'héritage de l'apartheid, ne se limite pas, si l'on peut s'exprimer ainsi, aux conceptions et aux pratiques éducatives. Elle imprègne également des pans plus invisibles des relations sociales dans les établissements scolaires. Ainsi, dans les entretiens individuels, les enseignantes dénoncent le harcèlement sexuel de la part de certains hommes à l'encontre de femmes au sein du corps éducatif. Les « mauvaises pratiques » ne sont donc pas seulement verticales, entre enseignants et élèves, elles sont également « horizontales » entre adultes. Pour une partie des enseignants de sexe masculin, le *burn out* ne trouve pas seulement un exutoire dans la violence retournée aux élèves, mais également dans la violence adressée aux collègues femmes de l'école.

¹⁰ La relation sexuelle avec des mineurs dans le cadre de l'école est une pratique qui est loin d'être marginale dans les établissements scolaires en Afrique du Sud (HSRC, 2001). Cette violence à l'égard des élèves, en premier des filles, que nous avons constatée également en Tunisie (Payet, 2006a, 2006b), est un fléau dans nombre de systèmes éducatifs de pays du Sud (le terme de « Sud » est ici employé au sens symbolique et non géographique).

mêmes», de devenir des adultes et des enseignants. Les élèves également - et par voie de conséquence - ne parviennent pas à voir clair dans cette confusion pervertie entre éducation et violence, entre attention et rejet (Payet et Franchi, 2008).

Lors de la troisième année de la recherche, nous avons organisé un work-shop à l'école A. (cf. *supra*) sur le thème de la punition corporelle. L'ensemble du personnel éducatif (une quarantaine d'enseignants) et l'équipe de direction participent au workshop. Après la présentation restituant les principaux résultats de l'enquête auprès des élèves, mettant en évidence le caractère massif et persistant de l'usage de la punition corporelle dans cette école comme dans deux autres des quatre écoles investiguées, les enseignants sont invités à réfléchir sur cet état de fait et à exprimer leur vécu et leur point de vue. Les discussions ont lieu d'abord en petits groupes, qui sont composés sur le mode libre de l'association entre collègues qui se choisissent pour échanger sur ce thème sensible. La composition des groupes fait apparaître une séparation très nette fondée sur le critère du genre. Les deux groupes d'hommes sont totalement homogènes de ce point de vue. Seuls trois hommes se sont mêlés aux deux groupes de femmes. Outre deux jeunes enseignants qui démontrent une relation très proche avec leurs collègues femmes, se trouve le principal de l'établissement. M. G. a enseigné depuis très longtemps dans cette école de Soweto, il est une figure historique de la lutte au niveau local, il a pris la direction de l'école au début des années 90 pour amorcer la transition démocratique. Figure charismatique, cet homme aux convictions chrétiennes fortes mais affichées discrètement, humaniste porteur de valeurs universelles, est profondément bienveillant à l'égard des élèves, des familles et des membres de son équipe pédagogique. La restitution par les porte parole des groupes de discussion confirme d'emblée l'opposition manifestée dans la composition des groupes. Les porte parole des groupes de femmes (et marginalement mixtes) font clairement valoir un point de vue de rupture avec la punition corporelle, tandis que les porte-parole des groupes d'hommes justifient cette pratique par la nécessité de «cadrer» les élèves, et particulièrement

les garçons, à la fois au titre de «jeunes d'aujourd'hui» dépourvus de sens moral et de «jeunes de milieu familial déficient» ne «bénéficiant» pas chez eux de figures d'autorité, les deux aspects se conjuguant dans une description particulièrement sévère d'élèves aux attitudes provocatrices. Une fois l'ensemble des restitutions faites, le principal, M. G., se lève et prend la parole de sa voix chaude et forte. C'est un récit personnel qu'il entame, celui d'un enfant noir éduqué et scolarisé «aux temps anciens» (*old times*), habitué à respecter ses enseignants qui se faisaient appeler, se souvient-il, «Monsieur» (*Sir*). Il se souvient aussi des coups, nombreux, reçus par ce garçon plein de vie, intelligent sans doute mais prompt à transgresser les règles. «Quand l'enseignant me frappait, cela m'aidait à me tenir bien», lâche-t-il alors devant les chercheurs médusés. «Oui», insiste-t-il, «sans cela, qui sait ce que je serais devenu ? Peut-être ne serais-je pas ce que ce que je suis aujourd'hui». Ce que je suis et comment je le suis devenu : telle est bien la redoutable question que se pose tout éducateur sud-africain ayant subi la violence de l'éducation raciale à l'infériorité et au rabaissement de soi sous l'apartheid. Cette question est incontournable pour qui doit désormais transmettre les valeurs d'égalité et de liberté à toute une nouvelle génération de jeunes sud-africains. Comment transmettre à partir de sa propre expérience ? Que faire de cette expérience contraire aux idéaux de la nouvelle société démocratique ? Comment s'en affranchir sans se renier soi-même ?

CONCLUSION

Il va de soi que cette matrice héritée du passé est mise à l'épreuve par les transformations actuelles de la société et des institutions, dont l'école, en Afrique du Sud. Ici également, la permanence de la matrice varie fortement selon les individus, en fonction de leur vécu et de leur capacité à se transformer de manière personnelle. Les désajustements entre l'ancien et le nouveau sont nombreux tant au niveau sociétal qu'individuel et se traduisent par une confusion des valeurs ou par un relativisme moral. Une telle situation de déstructuration morale, d'intrication entre violence sociale et violence interpersonnelle, d'ineptie des injonctions institutionnelles,

d'isolement des enseignants dans leurs établissements et dans leurs classes, a de quoi décourager toute perspective optimiste d'éradication des «mauvaises pratiques». Mais la connaissance de leur réalité diverse, la compréhension des raisons de leur subsistance, la mise en lumière de leurs liens avec l'expérience du *burn out* permettent de dessiner une alternative à la vision normative qui sous-tend généralement les politiques *top down*. Une démarche qui part du sens vécu des pratiques a plus de chances de revenir aux acteurs eux-mêmes sous la forme de propositions adaptées et acceptables. Au travers des chantiers à mettre en œuvre – revalorisation du statut et des conditions d'exercice des enseignants, formation continue et accompagnement de proximité, y compris psychologique, synergie entre l'école et des réseaux de travailleurs sociaux dans les quartiers et les communautés, renouvellement des personnels de direction et promotion de figures éthiques – c'est bien l'identité professionnelle de l'enseignant qu'il s'agit *in fine* de construire. Une identité professionnelle commune, qui ferait référence pour la pratique quotidienne et qui serait à même de soutenir la transformation d'une action éducative dans des contextes d'inégalité, de violence et de déprivation affective des enfants et des adolescents.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Carpentier, C. (2005) *L'école en Afrique du Sud. Entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*. Paris: Khartala
- Chisholm, L., Motala, S. and S. Vally (2003) *South African Education Policy Review. 1993-2000*. Sandown: Heinemann.
- Fiske, E.B. and H.F. Ladd (2004) 'Balancing public and private resources for basic education: school fees in post-apartheid South Africa', in L. Chisholm (ed.) *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*, pp.57-88. Cape Town: HSCR.

- Franchi, V. (guest ed.) (2003) Intercultural relations across the racialised divide: Current perspectives on race, racism and intercultural relations in post-apartheid South Africa, *International Journal of Intercultural Relations* 27(2).
- Franchi, V. (2004) 'Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé', *Ville Ecole Intégration Enjeux*, 137: 22-31.
- Franchi, V. and A. Andronikof-Sanglade (2001) 'Intercultural identity structure of second generation French women of African descent', in S. Bekker, M. Doods and M. Khosa (eds) *Shifting African identities*, vol.2., pp.115-132. Pretoria: HSRC.
- Franchi, V. (ed.) and N. Duncan (cons. ed.) (2003) *Preventions and Interventions in post-apartheid South Africa*. NY: Haworth Press.
- Franchi, V. and G. Colin (2005) *Prévenir la Violence à l'école: le programme Parlons Tabou* (Preventing violence in schools: The Talk Tabou programme). Amiens: CRDP.
- Franchi, V. and J.-P. Payet (2006) 'Dialogue and Intercultural Relations. The role of education in the construction of a participatory and multi-cultural democratic model in South Africa', *Lesedi* 5: 11-13.
- Human Sciences Research Council CYFD (2001) *A Study of School Responses to Violence and Harassment of Girls*. Pretoria: HSRC.
- Merton, R. K. (1965) *Eléments de théorie et de méthode sociologique* (ch. 'La prédiction créatrice'). Paris: Plon.
- Payet, J.-P. (1985) 'L'insolence', *Les Annales de la recherche urbaine* 27: 49-55.
- Payet, J.-P. (1995) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Payet, J.-P. (1997) 'Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège en banlieue', *Les Annales de la recherche urbaine* 75: 19-31.
- Payet, J.-P. (1998) 'La "proximité" entre école et familles populaires : une figure idéologique et une question pratique', *Education et Formation* 101.
- Payet, J.-P. (2006a) 'Violence à l'école: un regard ethnographique sur l'école défavorisée à Tunis', *Spirale. Revue de recherche en sciences de l'éducation* 37: 73-81.
- Payet, J.-P. (2006b) 'Les écoles en milieu défavorisé dans le Grand Tunis. Un regard ethnographique', *L'Année du Maghreb*, 2004. Paris: CNRS Editions.
- Payet, J.-P. and V. Franchi (2008). 'The Rights of the Child and "the Good of the Learners". A Comparative Ethnographical Survey on the Abolition of Corporal Punishment in South African Schools', *Childhood* 15 (2): 157-176 .
- Stevens, G., V. Franchi and T. Swart (eds) (2006) *A 'Race' against time: Psychology and Challenges to Deracialisation in South Africa*. Pretoria: Unisa Press.
- Tatar, M. and Horenczyk, G. (2003). 'Diversity-related burnout among teachers', *Teaching and Teacher Education* 19: 397-408.
- Vally, S. (1999) 'Violence in South African schools', *Current Issues in Comparative Education* 2(1): 80-90.
- http://www.unicef.org/french/infobycountry/southafrica_statistics (octobre 2007)
- http://www.unaids.org/en/Regions/Countries/Countries/south_africa.asp (octobre. 2007)